

Федеральное агентство по образованию  
ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-  
педагогический университет»  
Уральское отделение Российской академии образования  
Академия профессионального образования

**С.П. Миронова**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ  
ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Екатеринбург  
2008

УДК 157.9  
ББК Ю 941.19  
М 64

*Исследование выполнено  
при финансовой поддержке  
РГНФ, грант № 08 – 06 – 00075а*

**Миронова С.П.** Профессиональная идентификация личности в современном образовательном пространстве [Текст]: моногр. / С.П. Миронова. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. 161с. ISBN 978-5-8050-0252-7

Излагаются основные положения теории профессиональной идентификации личности, рассматриваются методы ее исследования, исходя из достижений современной когнитологии раскрывается влияние когнитивных процессов на формирование профессиональной идентификации личности.

Книга предназначена специалистам, изучающим проблемы профессионального становления личности, а также преподавателям, аспирантам, студентам.

Научный редактор профессор, доктор педагогических наук Н.К.Чапаев (ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Рецензенты: профессор, доктор педагогических наук С.А. Новоселов (ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»); доцент, кандидат психологических наук Л. Н. Роголева (ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет — УПИ»); доцент, кандидат педагогических наук Т. В. Андрюхина (ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0252-7

© ГОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический  
университет», 2008

Многие не раз ставили перед собой вопрос: «Что есть Я?» Это в сущности и означает, что человек оказывается перед проблемой метафизической самоидентификации и, не отдавая себе в этом отчета, принимает участие в ее общечеловеческом интеллектуальном осмыслении.

*В.И.Красиков*

## **Введение**

XXI век объявлен ЮНЕСКО веком образования. Это означает, что знания, культура, воспитанность и интеллигентность должны стать приоритетными в жизни отдельного человека и общества в целом. Система образования, являясь стратегически важной сферой человеческой деятельности, одним из социальных институтов, значимость которых будет неуклонно возрастать по мере продвижения общества по пути прогресса, ориентирована на формирование личности, на выполнение важнейших функций профессионализации, социализации и воспитания человека.

На современном этапе развития российского общества возрастает необходимость особой заботы о повышении профессиональной культуры специалистов в различных областях деятельности, и в том числе будущих педагогов по физической культуре.

Рынок труда сегодня характеризуется двумя негативными тенденциями для молодежи: с одной стороны, в государственных структурах специалистам с высшим образованием предлагается невысокая оплата труда; с другой — у выпускников вузов есть возможность получить высокооплачиваемую, но не предполагающую реализацию интеллектуального потенциала работу в коммерческой сфере. Происходит обесценивание знаний и специальностей, по которым осуществляется подготовка в вузе, что не может не влиять на сознание студентов: меняются их потребности, ценностные ориентации, жизненные планы, даже менталитет.

Все это стимулирует формирование и развитие целого ряда новых прагматико-функциональных направлений в педагогике.

Специфической чертой развития современного теоретического и практического знания в области педагогики является интенсивный интеграционно-дифференциальный процесс — формирование новых научных направлений (как правило, на стыке наук) и их тесное взаимодействие.

*Цель* данного научного исследования — изучение возможности применения основных достижений когнитологии в плане оптимизации процесса профессиональной идентификации как для личностного профессионального развития, так и для осуществления профессиональных задач в будущем.

Одно из ведущих направлений современной научной мысли — когнитология — исследует результаты познавательной деятельности человека и способы репрезентации знания. Когнитивная парадигма в науке, возникшая на рубеже XX—XXI вв., является новым этапом осмысления проблем взаимосвязи мышления, действительности, языка и знания. Достижения когнитивных наук, прежде всего когнитивной психологии и когнитивной семантики, существенно обогащают современные представления о человеке как субъекте учебно-воспитательных отношений в современном образовательном пространстве и становятся неотъемлемым компонентом, без которого невозможно представить педагогику в качестве междисциплинарной области научного знания.

Между тем в когнитологии остается много неисследованных проблем; имеют место и дискуссионные, порой противоречивые мнения (в частности, относительно определения теоретических понятий, таких как «концепт», «концептосфера», «прототип» и др., а также содержания конкретных методик исследования). *Актуальность* нашей работы обусловлена тем, что в ней на основе обобщения результатов исследований отечественных и зарубежных ученых сделана попытка обоснования влияния когнитивных механизмов на процесс профессиональной идентификации личности, предложены методики ее исследования.

Качественное образование в области физической культуры должно предусматривать обеспечение будущих педагогов по физической культуре соответствующими знаниями, позволяющими применять достижения когнитивных наук для своего профессионального роста. Кроме того, в современной ситуации повышается значение адекватной профессиональной



идентификации личности и образовательно-воспитательных технологий ее педагогического сопровождения.

В связи с вышесказанным в исследовании решаются следующие основные задачи:

- Определить понятие «профессиональная идентификация», описать основные этапы этого мыслительного процесса.
- Сформировать научное представление о профессиональной идентификации как необходимой составляющей профессионального становления личности.
- Определить терминологический аппарат описания профессиональной идентификации.
- Показать отличие профессиональной идентификации от близкородственных понятий.
- Показать специфику когнитивного подхода к исследованию профессиональной идентификации личности.
- Раскрыть содержание базовых понятий когнитологии.
- Описать основные методы и приемы исследования профессиональной идентификации в когнитивном аспекте.
- Показать применимость данных методов исследования на примере изучения основных характеристик процесса профессиональной идентификации студентов профессионально-педагогического вуза.

*Теоретическая направленность* работы определяется включением в нее основных фундаментальных понятий когнитологии, что сопряжено с рассмотрением многих теоретических проблем и концепций. В тех случаях, когда по тому или иному вопросу сложились более или менее единообразные взгляды и существуют общепринятые определения понятий и терминов, даются соответствующая информация и дефиниции. Когда же такое единство отсутствует, что нередко наблюдается в науке и практике, помимо общепринятого понимания термина приводятся более «частные» авторские толкования.

*Практическая направленность* исследования выразилась в подробном описании методик изучения профессиональной идентификации личности. В работе приведен достаточно объемный список рекомендуемой ли-

тературы для углубленного изучения проблем профессионального становления личности.

Таким образом, актуальность поиска подходов к решению проблемы профессиональной идентификации, и в частности профессиональной идентификации будущих педагогов по физической культуре (например, исследование процесса концептуализации образа *профессионального Я*, категоризации конкретных репрезентаций его концептосфер), адекватной современному профессионально-образовательному пространству, детерминируется необходимостью исследования познавательных процессов в целом для повышения качества учебно-воспитательного процесса высшего профессионального образования.

# Глава 1

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ

### 1.1. Пространственная организация профессионально-образовательного процесса

Каждая новая научная парадигма имеет свой терминологический аппарат, позволяющий под иным углом зрения взглянуть на изучаемые явления. В настоящее время к категориям, наиболее активно используемым при изучении различных явлений, можно отнести категорию *пространства*. Крупнейший современный ученый-когнитолог Е. С. Кубрякова отмечает, что «эта метафора во многих отношениях полна глубокого смысла, и отнюдь не случайно, что сегодня она используется» [81, с. 9]. Обобщая результаты в области изучения категории пространства, Е. С. Кубрякова неоднократно высказывала мысль о разных типах пространств (физическом пространстве и пространстве совершенно уникального типа, объединяющем все формы, — ментальном пространстве), обуславливающих неоднородность этой онтологической бытийной категории [Там же, с. 6].

Отметим, что понятие пространства обычно используется в науке применительно к множеству каких-либо однородных единиц и явлений, так как само понятие пространства предполагает *объем и протяженность* чего-либо, что можно измерить, обозреть, охватить взором [40].

В словарях это слово семантизируется следующим образом:

- «Пространство — 1. Неограниченная протяженность (во всех измерениях, направлениях). // *Филос.* Одна из основных всеобщих форм существования материи, характеризующаяся протяженностью и объемом; 2. Место, способное вместить что-либо» [12, с. 528].
- «Пространство — состояние или свойство всего, что простирается, распространяется, занимает место, самое место это, простор. Даль, ширь и глубь, место по трем измерениям своим» [2, с. 515].

В наиболее обобщенном виде сущность понятия пространства отражена в «Философском энциклопедическом словаре»: «Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах» [15, с. 519].

Как видим, основные слова, репрезентирующие семантику этого слова в словарных дефинициях, — это объем, протяженность, способность вмещать что-либо и возможность иметь направленность и быть измеренным [21, с. 9—10].

Реконструируя содержание простейшей концептуальной структуры, связанной со словом «пространство», Е. С. Кубрякова выделяет в качестве важнейших ее составляющих «концепты протяженности, окружения (среды), промежутка между объектами, в котором можно свободно передвигаться или же перемещать объекты» [81, с. 12].

Дешифровка словарных толкований слова «пространство», а также его простейшая концептуальная структура, представленная выше, позволяют нам лучше понять, почему оно стало активно использоваться при изучении педагогических явлений и что принципиально нового можно увидеть в системной организации профессионально-образовательного процесса, используя его.

Пространство с такими его характеристиками, как протяженность (т. е. сосуществование различных элементов, возможность прибавления к каждому данному элементу некоторого следующего элемента либо уменьшения числа элементов), незамкнутость и непрерывность, является идеальной моделью организации образовательной системы.

Если категория пространства применима и к образовательной системе — одному из подвидов материальных систем, возникает вопрос: как структурировано пространство, в частности профессионально-образовательное пространство?

Думается, причина необходимости применения понятия «пространство» к сфере образования и к отдельным ее элементам кроется в следующих особенностях профессионально-образовательного процесса.

Во-первых, это множественность его составных единиц, что позволяет говорить о его протяженности, а также о связях и расстояниях между

его частями. Во-вторых, это многозначность педагогических понятий, существование огромного числа их различных определений, что обусловлено такими характеристиками профессионально-образовательного процесса, как глубина воздействия и ширина – большим количеством факторов, влияющих на субъекта.

Вследствие этого изучение профессионально-образовательного процесса в пространственном измерении предполагает исследование глобального и однородного в каком-либо отношении материала. В частности, это могут быть студенты (разных курсов, разных специальностей, разного возраста и т.д.) или однородная в формальном отношении группа студентов ряда специальностей.

Использование понятия пространства в педагогических изысканиях позволит, как нам кажется, по-новому увидеть организацию профессионально-образовательного процесса, так как основной при рассмотрении становится проблема связей его составляющих, измерения этих связей в параметрах «близкое — далекое». Кроме того, при изучении профессионально-образовательного пространства возникает проблема типологии объединяемых им пространств.

Ученые говорят о существовании социального пространства личности (В. С. Мухина), образовательного пространства субъекта (И. Г. Шендрик), психического пространства развития (В. А. Аверин), психологического пространства взаимодействия личности и профессии (Э.Ф. Зеер), пространства профессионального становления (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк), развивающегося профессионально ориентированного пространства личности (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк); рассматривают физическую культуру и спорт как пространство, формирующее самореализацию личности (С.И. Филимонова); утверждают, что успешный выбор профессии расширяет жизненное пространство личности, т.к. профессиональная реализация человека связана с его личностной самореализацией – выявлением, раскрытием и опредмечиванием своих сущностных сил [26, с. 61].

На наш взгляд, структура профессионально-образовательного пространства в целом обусловлена структурой профессионально-образовательного процесса, его связями с действительностью и с мышлением. «Каждое пространство состоит из компонентов, а также из специфици-

ческих объединений этих компонентов (комплексов) на основе близости расстояний между ними» [21, с. 11].

Типами пространственной организации профессионально-образовательного процесса являются, с одной стороны, образовательное, профессиональное, с другой — денотативное и концептуальное пространства.

Образовательное и профессиональное пространства выделяются на основании структурного критерия (по наличию составляющих элементов этих пространств и наличию отношений между ними), а денотативное и концептуальное подпространства разграничиваются на основе характеристик мыслительной деятельности субъекта образовательно-воспитательного процесса.

**Образовательное пространство** — особый социокультурный феномен, объединяющий систему непрерывного образования, различные виды ведущей деятельности и субъектов образования и выступающий в качестве смыслопорождающего фактора развивающего образования [63, с. 57].

Структурные составляющие данного пространства представлены Э.Ф. Зеером в виде следующих векторов-координат, которые являются смыслообразующими характеристиками одного из возможных вариантов образовательного пространства:

- 1) субъекты развития (например, студенты высшей школы);
- 2) система непрерывного образования;
- 3) многоплановые виды ведущей деятельности, которые выполняют личностно-развивающую функцию (учебно-познавательная, учебно-профессиональная, профессионально-образовательная, нормативно заданная, продуктивно-профессиональная, творчески ориентированная).

**Развивающееся образовательное пространство** — это система психолого-педагогических уровней непрерывного образования, развивающихся видов деятельности и субъектов личностного и профессионального развития [Там же].

**Профессиональное пространство** в самом общем виде можно определить как совокупность профессиональных сфер, в которых личность может реализовать в соответствии с принятыми в данном обществе правилами свои профессиональные потребности.

На основе определений Л.Г. Бабенко [19; 21, с. 13] можно сформулировать следующие толкования денотативного и концептуального пространств как составляющих профессионально-образовательного пространства.

**Денотативное пространство** представляет собой сумму профессиональных знаний о процессуально-событийном мире, мыслимом в виде открытого множества типовых профессиональных ситуаций, на которые членится мир в сознании субъекта и знания о которых закреплены в основных концептах.

**Концептуальное пространство** представляет собой набор ключевых концептов определенной профессиональной сферы, аккумулирующих знания о действительности в языковой семантике и соотносимых с концептуализированными областями (концептосферами).

Выделяются следующие основные направления и аспекты исследования профессионально-образовательного пространства:

1) Историко-культурная детерминация профессионально-образовательного пространства: единое образовательное пространство современной России, социальная обусловленность профессионально-образовательного пространства, интеграционные процессы в современном профессионально-образовательном пространстве.

2) Человек, индивид, личность, индивидуальность, субъект в образовательном пространстве высшей школы: развитие субъектности в пространстве высшего образования, психолого-педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве вуза, субъектная коммуникация в образовательном пространстве высшей школы, высшее образование как пространство самореализации личности, потребности и ценности человека в образовательном пространстве.

3) Методология исследования профессионально-образовательного пространства: теоретические основы исследования профессионально-образовательного пространства в современных педагогических концепциях, проблема его структурирования, соотношение образовательной среды и профессионально-образовательного пространства, мониторинг параметров профессионально-образовательного пространства в современных услови-

ях, методы анализа качества составляющих профессионально-образовательного пространства.

4) Междисциплинарный анализ профессионально-образовательного пространства: исследование категории «профессионально-образовательное пространство» в различных аспектах (например, философский анализ профессионально-образовательного пространства; изучение психологических, социологических, экономических проблем профессионально-образовательного пространства; выявление аксиологического содержания составляющих профессионально-образовательного пространства).

5) Социально-педагогические условия продуктивной организации профессионально-образовательного пространства: проектирование и оптимизация профессионально-образовательного пространства вуза, инновационные процессы в профессионально-образовательном пространстве.

Как следует из вышесказанного, многие аспекты изучения профессионально-образовательного пространства вуза напрямую связаны с исследованием проблемы профессиональной идентификации личности: процесс профессиональной идентификации является одним из проявлений интеграционных процессов в современном профессионально-образовательном пространстве; изучение профессиональной идентификации помогает выявить аксиологическое содержание профессионально-образовательного пространства; профессиональная идентификация личности может рассматриваться как один из этапов развития субъектности, самореализации личности в пространстве высшего педагогического образования; применение образовательно-воспитательной технологии педагогического сопровождения процесса профессиональной идентификации выступает фактором оптимизации вузовского профессионально-образовательного пространства.

При этом вслед за Н.К. Чапаевым мы рассматриваем *развитие* как процесс поступательного изменения физических, душевных и духовных свойств человека; *становление* — как развитие физических, душевных и интеллектуально-духовных свойств человека в плане повышения уровня его целостности; *формирование* — как приобретение физическими, душевными и интеллектуально-духовными новообразованиями относительной устойчивости, законченности, целостности [134, с. 216].



Понятие «профессионально-образовательное пространство» представляется необходимым для описания процесса профессиональной идентификации личности, так как наиболее сильными являются именно не прямые, а косвенные, опосредованные, «фоновые» влияния на личность в ходе профессиональной идентификации.

При этом необходимо учитывать такие общие признаки пространства, фиксируемые в словарных определениях, как непрерывность, структурность, открытость.

Важным для исследования профессиональной идентификации личности в современном профессионально-образовательном пространстве является также определение понятий «профессиональная сфера», «профессиональный признак» и «аспект».

*Профессиональная сфера* — область действительности, в которой профессиональная деятельность человека имеет относительно стандартизованные формы.

*Профессиональный признак* — отдельная черта (характеристика) профессиональной деятельности личности (профессиональное действие или профессиональный факт), выделяющаяся как релевантная (значимая) для описания профессионально-образовательного процесса в условиях сопоставления видов профессиональной деятельности.

*Аспект* — совокупность однородных профессиональных параметров.

Хотелось бы подчеркнуть теоретическую и практическую значимость осмысления педагогических явлений, в частности процесса профессиональной идентификации, в пространственной парадигме. Описание педагогических категорий как особых пространств со специфической для них стратификацией и структуризацией в разных системах координат и с разными единицами измерения, с определением места того или иного явления в системе координат или общем профессионально-образовательном пространстве вполне отвечает новым представлениям о сути образовательно-воспитательного процесса и эффективных методах его анализа, а также вписывается в когнитивную парадигму знания со свойственным ей плодотворным соотношением языковых и мыслительных структур.

## 1.2. Содержание понятий «идентификация» и «самоидентификация»

**Идентификация** (лат. *identification* — «отождествление») – это установление идентичности, т.е. тождества, полного сходства чего-либо с чем-либо [4, с. 260]. Согласно «Большому толковому словарю русского языка» «идентификация» – это «установление совпадения кого-, чего-либо, сходства с подобным, однородным ему» [1, с. 374].

Идентификация как мыслительный процесс предполагает, таким образом, установление полной тождественности или сходства подобных или однородных объектов.

С одной стороны, в *психологической науке* под идентификацией понимаются процесс эмоционального или иного самоотождествления личности с другим человеком, группой, образцом [101, с. 81] и «мыслительная операция, посредством которой человек приписывает себе, сознательно или бессознательно, характеристики другого человека или группы» [6].

С другой стороны, идентификация в психологии – это вид межличностного восприятия: понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним как схожего в мыслях, чувствах, интересах [Там же].

В. С. Мухина, понимая под идентификацией механизм присвоения отдельным индивидом всесторонней человеческой сущности, различает интериоризационную идентификацию (обеспечивающую «присвоение» чужих характеристик и «вчувствование» в другого) и экстрариоризационную идентификацию (обеспечивающую перенос своих чувств и мотивов на другого) [101, с. 81].

Таким образом, слово «идентификация» имеет следующие значения:

1) опознание кого-либо или чего-либо, установление тождества объекта или личности, поскольку идентифицировать – это устанавливать идентичность чего-либо чему-либо;

2) отождествление индивида с кем-либо или с чем-либо (коллективом, группой и т.п.) [3, с. 826].

По З. Фрейду, идентификация (отождествление) — бессознательный процесс, благодаря которому индивид ведет себя, думает и чувствует, как это делал бы другой человек, с которым он себя идентифицирует. Идентификация, по мнению ученого, играет важнейшую роль в формировании личности [132, с. 442].

В рамках *философской антропологии* исследование феномена *самоидентификации* проводится в контексте общей проблемы самоопределения человека. По мнению философов, самоидентификация означает соотнесенность, отождествление моего *Я* с чем-либо: с объектом, идеей, принципом, другой личностью, социальным явлением или человеческим объединением – либо самообособление того «фрагмента реальности», который есть нечто уникальное и составляет мое *Я* [77, с. 3].

На наш взгляд, необходимо исходить из признания многовариантности подобной самоидентификации, в том числе связанной с обособлением *Я* в профессиональном плане.

По мнению В.И. Красикова, самоидентификация в историко-философском плане может быть рассмотрена в двух социокультурных вариантах – солидаризма и индивидуализма [Там же, с. 3–5]. Социокультурные варианты метафизической самоидентификации человека представлены в табл. 1. При этом термин «метафизическая» указывает на сущностный характер процесса самоидентификации.

Очевидно, что каждая из данных позиций только сама по себе не может претендовать на полноту исследования самоидентификации. Состояния индивидуальности и солидарности — это внешние социальные состояния. *Я* не суверенно в своем появлении и в «массовом» бытии. *Мы* — это внешняя для человека сила, с которой он может слиться, лишь отказываясь от автономии. Реальны же человек и его неформальное окружение (*Я-интеграция*), настоящая общность всегда рядом с человеком [Там же, с. 172–173].

Объединяя рациональные начала разных концепций метафизической самоидентификации человека, В.И. Красиков выдвигает гипотезу интегрального индивидуализма. Согласно данной гипотезе приведенные выше социокультурные варианты самоидентификации – это философские отражения основных сущностных сторон человеческой природы.

Таблица 1

## Социокультурные варианты самоидентификации

Ключевые позиции	Вариант коллективизма (солидаризма)	Вариант индивидуализма
1	2	3
Постулат	Единственно истинным объектом метафизической самоидентификации человека является состояние <i>Мы</i>	Единственно истинным объектом метафизической самоидентификации человека является состояние <i>Я</i> каждого из нас
Онтологический аргумент	Процессы интеграции являются необходимой стороной самоорганизации сущего	Процессы обособления являются необходимой стороной самоорганизации сущего
Генетический аргумент	<i>Мы</i> в человеческой истории первично	Человеческое самообособление так же архаично, как и чувство солидарности
Естественный аргумент	Социализация молодого поколения носит коллективный характер	В человеческом развитии первична стадия детского эгоцентризма
Психологический аргумент	Подобная самоидентификация обеспечивает человеку комфорт и чувство защищенности	Подобная самоидентификация обеспечивает самоутверждение человека и чувство его оригинальности

1	2	3
Социальный аргумент	Подобная самоидентификация является «каркасом» социума и гарантом стабильности	Подобная самоидентификация является «движущей силой» всех социальных новаций и общественного прогресса
Методы исследования	Применяются преимущественно социологические методы исследования	Применяются в основном психологические методы исследования, т.к. речь идет о трудно реконструируемой сфере индивидуальности

С одной стороны, человек по своей сущностно-родовой характеристике коллективистичен, является неотъемлемой частью людских сообществ, поэтому укорененность в человеке способности к существованию в надындивидуальных образованиях несомненна. С другой стороны, человек как существо духовное является автономным, отдельным, суверенным «самим-по-себе» [Там же, с. 5].

«Совместный мир», или интеграция, в процессе самоидентификации — это определенный фрагмент социума, несущий в себе все черты культуры; основной критерий его выделения, по В.И. Красикову, — это личность, вокруг которой в поле ее непосредственного контакта объединяется этот совместный для этой личности и других мир [Там же, с. 171].

Таким образом, очевидна связь между самоидентификацией личности и процессами социальной интеграции. Не случайно А.В.Мудрик относит идентификацию как процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой, образцом к психологическим и социально-психологическим механизмам социализации [96; 97, с. 12].

Толкование ситуации идентификации можно представить следующим образом: *X похож* (подобен кому-либо) на *U-а Z-м* = «Субъект *X* имеет (стремится иметь) такое же свойство (свойства) *Z*, какое есть у субъекта

*U*, поэтому, когда субъект *X* воспринимает себя как субъекта или думает об этой ситуации, в его сознании присутствует образ субъекта *U*» [29, с. 807–812].

Ситуация идентификации указывает на совпадение некоторых свойств субъектов (являющихся в то же время объектами для сравнения) и предполагает, таким образом, процедуру сравнения двух субъектов: *субъекта 1* – того, которого сравнивают, и *субъекта 2* – того, с которым сравнивают.

О. Ю. Богуславская пишет о том, что отличие идентификации от мыслительных процессов установления аналогии и сходства (подобия) состоит в том, что определение «аналогичный» указывает на наличие существенных в данном контексте свойств сравниваемых объектов, но заведомо не всех, а толкования «похожий, подобный, схожий, сходный» указывают на то, что сходство сравниваемых объектов может быть отдаленным.

Экономичность человеческого сознания, стремление сократить число мыслительных действий приводят к тому, что опознавание (идентификация) каждого нового познаваемого объекта или явления осуществляется через поиск аналогов среди уже известных предметов или явлений. Объекты группируются и классифицируются на основе их сходства с некими прототипами, зафиксированными в памяти познающего субъекта.

### **1.3. Общая характеристика процесса профессиональной идентификации**

Опираясь на приведенные выше определения понятия «идентификация», можно выделить следующие особенности профессиональной идентификации как когнитивного процесса.

Для того чтобы описать процесс профессиональной идентификации личности, необходимо определить сущностные характеристики субъекта и объекта профессиональной идентификации, ее свойства и структурные компоненты, методологию ее анализа, уровни профессиональной идентификации.

Рассмотрим процесс профессиональной идентификации личности в профессионально-образовательном пространстве вуза на примере профес-

сиональной идентификации студентов специальности «Физическая культура».

Субъект профессиональной идентификации, *субъект 1*, – тот, которого сравнивают, воспринимает себя как индивида, выполняющего определенный вид профессиональной деятельности, часто в конкретной профессиональной ситуации, при этом в его сознании присутствует образ *субъекта 2* – того, с которым сравнивают.

*Объектами* для сравнения в процессе профессиональной идентификации служат образы педагогов по физической культуре, выполняющих определенный вид профессиональной деятельности (учитель, преподаватель, инструктор, тренер, менеджер).

Ситуация идентификации указывает на совпадение некоторых свойств субъектов (являющихся в то же время объектами для сравнения) и предполагает, таким образом, процедуру сравнения *субъекта 1* и *субъекта 2*.

Специфика профессиональной идентификации как мыслительного процесса предполагает *объективно* и *четко* выделенные основания для сравнения. Определение «идентичный», присвоенное какому-либо объекту, указывает на то, что *все релевантные* (значимые) свойства сравниваемых объектов совпадают.

***Профессиональная самоидентификация*** в сфере физической культуры – это мыслительный процесс сознательного или бессознательного самоотождествления личности с другим человеком (носителем идеального образа *профессионального Я*), образцом (образом педагога по физической культуре, представленным в государственном образовательном стандарте); это приписывание себе характеристик какой-либо профессиональной группы.

Профессиональная самоидентификация связана с личностным и профессиональным развитием студента, предполагает его субъективную активность: студент сам творит образ своего *профессионального Я*, при этом стирается грань между процессами обучения и воспитания.

Профессиональная идентификация, включая знание студентом своего реального *профессионального Я* на данный момент, его способность ответить на вопросы «Какой образ педагога по физической культуре мне

сейчас ближе? Почему?», является основанием для познания им своего профессионального будущего и построения идеального образа *профессионального Я*.

В процессе профессиональной идентификации происходит определение студентом собственного *профессионального Я*.

При этом *идеальное профессиональное Я* — это образ будущего *профессионального Я*: упорядоченная система знаний о себе как самостоятельной личности, являющихся ответом на вопросы «Каким я хочу, могу и должен стать в профессиональной сфере? Как мне стать тем, кем я хочу, могу и должен стать в профессиональном плане?».

Субъектом профессиональной самоидентификации является личность — студент вуза, а ее объектом — образы его *профессионального Я*, часто имеющие в действительности реальные прототипы, лежащие в основе профессионального самопроектирования, а затем и будущей практической деятельности.

Можно выделить следующие *структурные компоненты* процесса профессиональной идентификации:

- *гносеологический* — необходимые для профессиональной идентификации социальные и профессиональные знания;
- *когнитивный* — сформированные когнитивные модели и механизмы профессиональной идентификации;
- *субъектный* — психологический и духовно-мыслительный планы деятельности личности. Субъектность оказывается важным аспектом деятельности человека, реализации его качеств, процессом переживания субъектом своей причастности социальному бытию, реализации субъектом своей самобытности [9, с. 54];
- *аксиологический* — иерархия жизненных ценностей личности в профессиональной сфере;
- *праксиологический* — эффективность деятельности личности по профессиональной идентификации, определяющаяся применением технологии психолого-педагогического сопровождения.

На логическом основании выделяются три основных типа идентификации: собственно идентификация, классификация и отождествление



[100, с. 241–242]. Они могут быть использованы при характеристике процесса профессиональной идентификации личности.

**Собственно идентификация** предполагает осуществление мыслительного процесса номинации, когда дается имя или название отдельному субъекту, явлению, классу объектов. Например, в ходе проведенного нами психолингвистического эксперимента один из ответов на стимул тренер в тестовом задании «Сформулируйте о нем законченное оценочное высказывание в виде предложения» у студентов 4-го курса специальностей «Социальная работа», «Социальная педагогика», «Теология» Социального института ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»<sup>1</sup> звучал следующим образом: тренер – это человек, который профессионально занимается конкретным видом спортивной деятельности и имеет право обучать этому виду деятельности детей и взрослых.

При **классификации** определяется класс или группа, к которым относится определенный субъект, предмет или явление. Например, виды профессиональной деятельности педагога по физической культуре – это учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе, инструктор, тренер, менеджер в сфере физической культуры и спорта.

При **отождествлении** сообщается, что два понятия или названия указывают на одно и то же явление, одного и того же субъекта, один и тот же предмет. К примеру, ответы студентов указанных выше специальностей на стимул учитель физической культуры в школе звучали следующим образом:

- это любимец всего класса, который может делать вид, что не замечает, как ты «халявишь» на уроке;
- надсмотрщик, требующий сдачи нормативов;
- мучитель учеников;
- вечная головная боль о том, где бы достать справку об освобождении;
- это человек, у которого мало что получилось в жизни, проще говоря, неудачник.

---

<sup>1</sup> Далее РГППУ.

К числу идентификаций относятся также *таксономии* — такие ситуации, в которых описывается отношение части к целому. Например, согласно проведенному нами ассоциативному эксперименту ответы на стимул преподаватель физического воспитания в вузе классифицировались студентами следующим образом:

- это человек (наиболее частотная реакция на этот стимул – женщина);
- специалист в области физической культуры (в частности, преподаватель, педагог, аспирант, учитель);
- это спортсмен (например, спортсмен-разрядник).

Идентифицирующие ситуации могут иметь как свое начало, так и свой конец: Выпускник стал тренером; Он больше не является тренером.

Итак, под профессиональной идентификацией нами понимается, во-первых, установление полной тождественности (идентичности) или сходства подобных или однородных объектов: образов педагогов по физической культуре, выполняющих определенный вид профессиональной деятельности, и собственного *профессионального Я*; во-вторых, результат такого действия – профессиональная самоидентификация.

## 1.4. Парадоксы профессиональной идентификации

Как было указано выше, А. В. Мудрик, В. С. Мухина и другие ученые в области педагогики и психологии рассматривают идентификацию и обособление личности в качестве механизмов социализации, в частности А. В. Петровский определяет идентификацию как закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности.

Амбивалентность социально-профессиональной интеграции (сначала в современном профессионально-образовательном пространстве, а затем собственно в профессиональной сфере) проявляется в том, что в процессе своего развития сценарии профессиональной жизни будущего педагога по физической культуре зачастую превращаются в собственную противоположность (например, педагогический альтруизм – в стремление к зарабатыванию денег). Это позволяет говорить о парадоксальности и анти-

номичности профессиональной идентификации, формирующихся как ее имманентные свойства.

Характерной особенностью формирования образа педагога по физической культуре у студентов является то, что оно сопряжено с непрерывным порождением и разрешением возникающих противоречий. Их сущностный аспект заключается в несоответствии актуальных возможностей личности студента (например, ее когнитивного потенциала) внешним по отношению к ней современным условиям и требованиям.

Другими словами, противоречия представляют собой проявления личностного диссонанса как несовпадения сформировавшихся у студента взглядов, убеждений, операционно-процессуальных, нравственно-этических качеств, индивидуального и внешнего опыта.

На наш взгляд, можно выделить следующие парадоксы профессиональной идентификации.

**Парадокс 1.** В современном профессионально-образовательном пространстве и определенной профессиональной сфере будущие педагоги по физической культуре оперируют категориями, являющимися принадлежностью различных картин мира, разных менталитетов, сценариев профессиональной жизни. Частично принимая «правила игры», привычные для нормальной (идеальной) профессиональной деятельности, выпускник факультета физической культуры при освоении новой социально-профессиональной роли понимает, что успешная профессиональная интеграция требует их модификации в соответствии с ее специфическими условиями.

**Парадокс 2.** Имплицитное («негласное») соглашение между государством, работодателями, образовательными учреждениями и студентами о видах профессиональной деятельности будущих педагогов по физической культуре настраивает студентов на то, что они, подобно участникам дорожного движения, в профессиональной сфере вправе рассчитывать на адекватное восприятие образа педагога по физической культуре со стороны общества. Однако в процессе профессиональной деятельности понятие адекватности не всегда отвечает их ожиданиям. Часто выпускникам факультета физической культуры не удается добиться «контакта» с обучающимися, клиентами, спортсменами и т.д., при котором создается единая

основа для относительно скоординированных действий в рамках конкретной профессиональной ситуации. Напротив, имплицитный характер описанного выше соглашения и настрой будущих педагогов по физической культуре на использование единой системы оценок образа педагога по физической культуре в современных условиях, когда на самом деле происходит переключение, переакцентировка привычных смыслов, способствуют возникновению заблуждений и становятся причиной сбоев в профессиональной коммуникации.

**Парадокс 3.** Основу представления о полноте описания образа педагога по физической культуре в государственном образовательном стандарте и достаточности приведенной там информации о его профессиональных компетенциях составляет разумный баланс между старой и новой информацией, используемой в процессе профессиональной деятельности. Внутри одной профессиональной ситуации нет необходимости эксплицитно (с помощью словесных и иных знаков) выражать всю информацию, поскольку она уже знакома всем участникам этой ситуации как «разделенное знание».

В процессе профессиональной интеграции этот принцип может не срабатывать в связи с тем, что возникает дисбаланс между объемами старого и нового знания бывших студентов об «идеальном» образе педагога по физической культуре и о собственном *профессиональном Я* и, соответственно, между понятиями о достаточности и избыточности информации о профессиональных характеристиках педагога по физической культуре. Поэтому необходимым условием эффективности профессиональной идентификации в образовательном пространстве высшей школы является не «выпадение» каких-либо звеньев, основанное на свойстве имплицитности (формальной невыраженности) информации об основных характеристиках образа педагога по физической культуре, а, напротив, избыточность информации в ходе профессионального обучения, предполагающая обязательное осуществление обратной связи.

**Парадокс 4.** Идентификация новых объектов по аналогии со старыми — то, что на всех этапах познания и деятельности облегчает процесс понимания, — в процессе профессиональной идентификации может приводить к ошибочной референции (соотнесению), неверному установлению

родовидовых связей, неправильному определению роли педагога по физической культуре в профессиональной сфере и в конечном итоге — к профессиональным неудачам. Свойство человеческой памяти, благодаря которому активизация определенного понятия автоматически вызывает ассоциации с другими понятиями и, таким образом, позволяет воссоздать логические связи, восстановить в памяти блоки уже известных сведений, в процессе профессиональной идентификации часто становится причиной формирования ложных ассоциаций и обращения к неверной информации.

При восприятии окружающего мира мозг человека активно конструирует значения и восполняет недостающие звенья информации на основе предшествующих знаний и посылок. Таким образом поддерживается устойчивость представлений об окружающей действительности, а объекты даже при меняющихся условиях продолжают быть узнаваемыми. Эта способность сознания обуславливает возникновение *фреймов* — когнитивных структур, основанных на вероятностном знании о типичных ситуациях и соответствующих ожиданиях, касающихся свойств и отношений реальных и гипотетических объектов. Будучи специфической формой организации человеческого знания, фреймы составляют основу различных ипостасей образа педагога по физической культуре (фрейм учитель, фрейм преподаватель, фрейм тренер, фрейм инструктор, фрейм менеджер), необходимую для последующего восприятия реальных педагогов по физической культуре. Однако в процессе профессиональной интеграции «заполнение пропусков» на основе собственного профессионального опыта может приводить к построению ошибочных логических цепочек и к ложным умозаключениям. Одновременная активизация фреймов, сформированных в сознании разных людей, может приводить к так называемому «фреймовому конфликту».

**Парадокс 5.** Привычные действия внутри одной профессиональной сферы соотносятся со сценариями профессиональной деятельности — цепочками стереотипных действий, используемыми как ответная реакция на ситуативный стимул. Однажды сложившись, сценарии избавляют нас от лишних познавательных усилий и служат основой для формирования связей между новым опытом и уже имеющимися знаниями о мире. Однако вследствие несовпадения сценариев профессиональной деятельности разных людей попытка применить знакомые сценарии к новым профессио-

нальным ситуациям может приводить к сложностям в профессиональной сфере. В конечном итоге имеют место профессиональные неудачи и дополнительные усилия по их преодолению.

В условиях профессиональной деятельности неправильный ситуативный выбор сценариев, соответствующих конкретной профессиональной деятельности и, следовательно, определенному образу педагога по физической культуре, может достичь цели, но маркирует педагога по физической культуре как непрофессионала, а в некоторых случаях может также наложить нежелательный отпечаток на характер его взаимоотношений с обучающимися, клиентами и т.д.

**Парадокс 6.** Небесспорным для процесса профессиональной идентификации личности является и постулат об общей социальной и профессиональной памяти, так как память включает сложную гамму коннотаций, пресуппозиций (например, основанных на знании государственного образовательного стандарта), фоновых знаний, т.е. ту сферу, где неизбежны существенные межличностные расхождения.

*Пресуппозиция* (лат. *praesuppositio* — «предшествующее суждение или предположение») — это та информация, к которой происходит отсылка в процессе высказывания и которая, по выражению Е. В. Падучевой, становится «условием осмысленности» [7]. Однако то, что автоматически считается истинным суждением одним человеком, не обязательно воспринимается как бесспорное другим, поэтому в процессе профессиональной идентификации могут наблюдаться различия в пресуппозициях. *Фоновые знания* представляют собой информацию об определенном культурном пространстве, выступающем в качестве контекста или «разделенного знания». Они подвержены динамике во времени и пространстве.

Профессиональная память складывается из индивидуальных и коллективных компонентов. Объем и характер индивидуальной составляющей памяти зависят от свойств личности, ее жизненного опыта, уровня образования, интересов. В профессиональной деятельности формируется и коллективная профессиональная память, включающая как универсальные, так и специфические компоненты. Соответственно объем общей памяти будет больше для представителей одного вида профессиональной деятельности (учителей, преподавателей, тренеров, инструкторов, менеджеров). Поме-

хами в профессиональной деятельности могут стать недостаток знаний об определенных профессиональных понятиях и видах профессиональной деятельности педагога по физической культуре, их разная оценка.

**Парадокс 7.** При анализе универсальных закономерностей процесса профессиональной идентификации личности различия в осмыслении образа педагога по физической культуре воспринимаются как барьеры на пути формирования такого образа педагога по физической культуре, который был бы адекватен современной ситуации, вследствие чего основное внимание необходимо уделять моментам сходства. В процессе профессиональной интеграции различия выходят на передний план и оказываются центральной проблемой, а умение выпускников факультета физической культуры их преодолевать выступает наиболее эффективным способом достижения профессиональной самореализации.

Нетривиальность выдвинутого положения о парадоксальности профессиональной идентификации заключается в том, что этот подход выступает как отправной момент анализа и смещает акцент с общих закономерностей социально-профессиональной интеграции на специфику когнитивных структур, аккумулирующих знания об образе педагога по физической культуре и складывающихся в сознании студентов в процессе профессиональной идентификации. Конструктивное разрешение данных противоречий является движущей силой профессионального развития личности.

## **1.5. Соотношение процесса профессиональной идентификации со смежными понятиями**

Процесс профессиональной идентификации является, с одной стороны, составной частью профессионально-образовательного процесса, с другой — выступает как этап *самореализации* (стремления к признанию своего образа *Я* окружающими [117, с. 17]) и *самоутверждения* личности (достижения человеком субъективной удовлетворенности результатом и/или процессом самореализации).

Для того чтобы точнее определить содержание понятия «профессиональная идентификация», необходимо отграничить его от смежных понятий, провести исследование их сходных и различительных черт.

### **1.5.1. Профессиональная идентификация и основные психолого-педагогические понятия**

**Сознание.** Профессиональная идентификация основана на способности человека переживать и осознавать окружающую действительность. Сознание — одно из основных понятий философии и психологии, обозначающее способность идеального воспроизведения действительности, а также специфические механизмы и формы такого отображения на разных его уровнях. Сознание выступает в двух формах: индивидуальной (личной) и общественной.

В философии сознание рассматривается как осознанное бытие; как отношение *Я* к *не-Я*; как свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в психическом отражении действительности; как субъективный образ объективного мира; как идеальное в противоположности материальному и в единстве с ним.

В психологии сознание понимается как психическая деятельность, которая обеспечивает обобщенное и целенаправленное отражение внешнего мира, осуществляемое в знаковой форме; связывание новой информации, полученной индивидом, с его прежним опытом (узнавание, понимание); выделение человеком себя из окружающей среды и противопоставление себя ей как субъекта объекту; целеполагающая деятельность, т.е. предварительное мысленное построение действий и предвидение их последствий; контроль за поведением личности и управление им, способность личности отдавать себе отчет в том, что происходит во внешней среде и в собственном духовном мире.

Рассмотрению сознания с когнитивной точки зрения посвящены работы Б. М. Величковского, Е.С. Кубряковой, В. Ф. Петренко, В.В. Петрова и других ученых.

В современной педагогической науке сознание рассматривается в качестве необходимой и главной предпосылки, а также важнейшей сторо-



ны человеческой деятельности, направленной на изменение и преобразование предметного мира. Как пишет С.А. Днепров, в этой новой трактовке сознание не только отражает, изучает свершившиеся события, но и во многом определяет их сущность, структуру и содержание. При этом творит новое, преобразует действительность не само сознание, а человек, наделенный сознанием [55, с. 7].

В рамках когнитивных наук сознание – это отличительная характеристика человека как разумного существа, которое может не только чувствовать и рассуждать, но и говорить об этих мыслях и ощущениях; это способность переживать и осознавать окружающую действительность, воспринимать ее, останавливать внимание на определенных объектах внешнего или внутреннего мира, возможность контролировать поступление информации и оперировать ею в ходе мыслительной и вербальной деятельности, наконец, способность знать что-то [5, с. 175].

Профессиональная идентификация – это когнитивный *процесс*; сознание, скорее, являет собой определенное *состояние* человека, включает представления о чувствах, эмоциях и ощущениях человека (хотя в репрезентированном их виде); сознание развивается под влиянием мышления. В связи с этим одни ученые настаивают на том, что вопрос о сознании надо решать в первую очередь как вопрос об осознании мира, а другие — как вопрос о соотношении сознания и мышления или даже как вопрос о соотношении сознательного и бессознательного [Там же, с. 176]. Язык *отражает* познание, выступая как основное средство выражения мысли, так что изучение языка — это косвенное изучение познания.

*Профессиональное сознание* трактуется как совокупность механизмов сознания человека, которые обеспечивают его профессиональную деятельность (профессиональные установки сознания); устойчивая совокупность мыслительных категорий, отражающих нормы, правила и традиции профессиональной сферы, обеспечивающие профессиональное поведение группы, личности.

Разводя понятия обыденного и научного педагогического сознания, С.А. Днепров говорит о том, что «обыденное педагогическое сознание способно отражать бытие, но творить новую событийную реальность может только *научное педагогическое сознание* – способность человека к вос-

приятию, пониманию, осмыслению и предвосхищению общественных событий во времени и себя в этом процессе на основе представлений, знаний, установок, базирующихся на изучении свойств, законов и закономерностей возникновения и развития явлений» [55, с. 8].

Деятельность сознания в процессе профессиональной идентификации предполагает определение следующих важнейших *смысловых признаков* [8, с. 807–812] этого процесса:

1. Тип сравниваемых объектов: может осуществляться сравнение людей (реального учителя физической культуры, преподавателя физического воспитания, инструктора, тренера, менеджера в сфере физической культуры и спорта с образом идеального специалиста по физической культуре, прототипом которого является конкретный знакомый человек) или людей и концептов, сформированных в сознании (реального учителя физической культуры, преподавателя физического воспитания, инструктора, тренера, менеджера в сфере физической культуры и спорта с образом идеального педагога по физической культуре, существующим в сознании студентов).

2. Тип второго объекта: человек или концепт (в частности, прототип, идеал, стереотип).

3. Денотативный статус второго объекта: конкретно-референтный или родовой статус, когда объединяются характерные черты какой-либо профессиональной группы.

4. Сущность сравниваемых объектов (объекты в процессе профессиональной идентификации имеют принципиально разную природу. Для исследования профессиональной идентификации важно то, что идентичными могут быть только мыслительные объекты: образы, концепты, сценарии, прототипы, образцы и т.п., а не люди – конкретные педагоги по физической культуре).

5. Возможность совпадения первого и второго объектов (при сравнении объекта с самим собой).

6. Основание для сравнения: основанием для сравнения в ходе профессиональной идентификации служат *существенные*, не чисто внешние признаки объектов.

7. Степень асимметричности отношений между сравниваемыми объектами: похожий объект предполагает максимальную асимметричность. Например, выпускник факультета физической культуры, не работающий по специальности, лишь условно может быть назван педагогом по физической культуре.

8. Степень сходства объектов: максимальная, минимальная.

Итак, профессиональная идентификация является одним из этапов становления *Я-сознания* студентов, вписанного в современный мир; развитие *Я-сознания*, по словам В. П. Бедерхановой, выступает основной целью современного прогресса [25, с. 5]. Идентификация определяется как мыслительная деятельность, активное восприятие, осмысление и оценка окружающего.

**Самосознание.** Поскольку предметом сознания является не только внешний мир, но и сам субъект — носитель сознания, одним из существенных моментов сознания является самосознание.

Самосознание можно определить как образ себя и отношение к себе, которые неразрывно связаны со стремлением к самонизменению, самосовершенствованию. Примером самосознания является образ *профессионального Я*, складывающийся в процессе профессиональной идентификации личности.

Самосознание тесно связано с рефлексией и построением *Я-концепции* — совокупности представлений человека о себе, взаимосвязанных с его самооценкой [67, с. 28].

Основным компонентом самосознания является *самопознание* — рефлексивная мыслительная деятельность, направленная на осознание себя самостоятельной, самоуправляемой личностью [26, с. 61]. Самосознание личности в языковом аспекте рассмотрено в работах Г. И. Берестнева [27; 28].

Выделяют два основных пути самопознания: непосредственное и опосредованное. Непосредственное самопознание включает рефлексию, построение *Я-концепции*, самооценку, а опосредованное — сравнение своих поступков и мыслей с поступками и мыслями других людей и на этой основе — анализ собственной деятельности [76].

Как видим, первый путь самопознания (непосредственное самопознание) связан с профессиональной идентификацией во втором значении (отождествление индивида с кем-либо или с чем-либо), а второй (опосредованное самопознание) – с профессиональной идентификацией в первом значении (опознание кого-либо или чего-либо, установление тождества объекта или личности).

Таким образом, в основе самосознания и профессиональной идентификации лежит саморефлексия. *Рефлексия* в общем смысле — принцип мышления, направленный на осмысление и обоснование предпосылок чего-либо. Рефлексия обозначает также конституирующие основания, условия возможного знания вообще.

Рефлексия — внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, сверстникам, значимым лицам и т.д. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог между различными *Я* человека, а также диалог *Я* с реальными или вымышленными лицами. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого [97, с. 12].

В.В. Сериков среди личностно-развивающих функций образовательного процесса выделяет такую функцию рефлексии, как конструирование и удержание определенного образа *Я* [117, с. 17].

В педагогике и психологии особенности развития внутренней позиции в процессе социально-профессиональной интеграции рассматриваются через содержательное наполнение структурных звеньев самосознания.

Самосознание является существенным моментом сознания, которое выражает сознание в его актуальной данности субъекту. Самосознание — это осознание-оценка человеком своего знания, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя как деятеля, как чувствующего и мыслящего существа.

Структура самосознания личности, согласно концепции В.С.Мухиной, представляет собой совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и тождественность самому себе.

Самосознание личности с этой точки зрения представлено следующими звеньями:

- 1) Я – имя собственное и тело;
- 2) притязания на признание;
- 3) половая идентификация;
- 4) психологическое пространство личности;
- 5) социальное пространство личности [101].

По мнению В.С. Мухиной, развитие личности, ее качеств и проявлений в виде поступков, действий, состояний и т.д. происходит на основе *механизма идентификации* и обособления и обусловлено врожденными предпосылками, социальными условиями и внутренней позицией самого индивида.

Таким образом, саморефлексия становится одновременно и методом, и основанием, посредством которых субъект обосновывает себя внутри себя [9, с. 46]. В связи с этим саморефлексия является основным методологическим принципом профессиональной самоидентификации. Особенности саморефлексии в данном случае следующие. Саморефлексия, во-первых, означает переход к предметному рассмотрению профессиональной идентификации, во-вторых, предполагает определенный уровень развития профессионального самосознания, определенное отношение человека к самому себе, профессиональную саморефлексию.

**Бессознательное.** На процесс профессиональной идентификации личности и на формирование образа *профессионального Я* часто влияет бессознательное. Бессознательное – это понятие, используемое в психологической науке для обозначения мотиваций личности, не проходящих через ее сознание, трансформирующих или искажающих сознательные мотивы, навязывающих человеку некие автоматизмы поведения [Там же, с. 6].

В понимании З. Фрейда, бессознательное в широком смысле — содержание психической жизни, о наличии которого человек либо не подозревает в данный момент, либо не знал о нем в течение длительного времени, либо вообще никогда не знал и не знает. Вслед за Фрейдом ученые выделяют два вида бессознательного: предсознательное и собственно бессознательное (т.е. бессознательное в узком смысле).

В узком смысле бессознательным может быть названо только то, осознание чего, в отличие от предсознательного, требует значительных усилий или же вообще невозможно. Бессознательным в этом смысле может быть, по Фрейду, как самое «низкое» (безудержные сексуальные и агрессивные влечения), так и самое «высокое» в душевной жизни (деятельность *сверх-Я*) [132, с. 440].

Предсознательное — содержание душевной жизни, которое в данный момент неосознаваемо, но может легко стать осознаваемым, если привлечет к себе «взоры сознания». «Топографически» слой предсознательного располагается между слоем бессознательного и сознанием [Там же, с.443].

3. Фрейд в своих работах, посвященных структуре человеческой личности, при анализе бессознательного акцентировал внимание на скрытых, иррациональных силах человеческих действий и переживаний. К.Юнг рассматривал схемы бессознательной мотивации — архетипы, присущие социальным группам и целым народам.

Очевидно, что влияние определенных архетипов коллективного бессознательного имеет место и в процессе профессиональной идентификации.

**Психологическая идентичность.** Профессиональная идентификация неотделима от самосознания, поэтому для дальнейшего анализа обратимся к проблеме идентичности личности.

Исходя из того что ведущим мотивом человеческой деятельности является удовлетворение базовых нужд, Э. Фромм выделил пять основных экзистенциальных потребностей человека, одной из которых является потребность в идентичности.

**Профессиональная идентичность** личности, приобретающая особое значение в процессе профессиональной идентификации, представляет собой символ самосознания, который включает профессиональную картину мира, систему ценностей и менталитет той профессиональной группы, к которой принадлежит индивид. Ядром профессиональной идентичности является образ самого себя, слитый с профессиональной культурой в целом восприятии действительности.

Факторами, составляющими профессиональную идентичность личности, выступают:

- самоценность собственного *Я*;
- самовосприятие и самооценка;
- самоидентификация (самоотождествление) с определенной профессиональной группой;
- использование образа собственного *Я* для сравнения при оценке окружающих;
- профессиональная идентификация личности со стороны окружающих;
- соотношение между внутренней идентификацией (профессиональной самоидентификацией) и внешней идентификацией личности (профессиональной идентификацией личности со стороны окружающих).

По утверждению Б. С. Ерасова, собственно личностное начало индивида формируется через механизмы выбора того или иного типа поведения, ценностей и смыслов в общепринятой системе [57, с. 238]. Личностная идентичность строится также на отношении человека к самому себе. Лишь выбрав, каким быть ему как человеку, только найдя свое место в социальной иерархии человеческого сообщества, *Я* достигает столь жизненно необходимой и стабильной идентичности. Для каждого индивидуума существует иерархия различных аспектов групповой, в том числе и профессиональной, идентичности, распределяющихся в зависимости от приоритетов личности.

Оптимальное соотношение между личностным началом и чертами, усвоенными как требование групповой профессиональной принадлежности, дает личности то сознание собственной профессиональной идентичности, которое, не будучи следствием слепого конформизма (пассивного принятия), в то же время создает ощущение своего *Я*, гармонично сосуществующего с окружающей социальной и профессиональной средой.

Личность использует себя и свое культурное окружение как стандарт для сравнения. Отношение к себе становится критерием личностной идентификации — того, что Л. Р. Коле называл «древним этноцентрическим импульсом человечества», выполняющим базовую функцию выживания [цит. по: 89, с. 148].

Чем в большей степени совпадают самоидентификация и идентификация со стороны окружающих, тем более благоприятно складываются исходные условия для адекватной профессиональной идентификации. Дисгармония между *Я-концепцией* и реальным *профессиональным Я* выступает как одна из самых распространенных причин кризиса идентичности.

Несовпадение самоидентификации и внешней идентификации в профессиональной сфере становится также основой для формирования социальных, психологических предрассудков и социальных стереотипов. В наших высказываниях о других всегда выявляется, что же представляем собой мы сами, поэтому суждения о «чужих» или «враждебных» социальных и профессиональных группах являются зеркалом нашего самосознания.

Дискурс о других, следовательно, касается собственной идентичности, т. е. того, как мы воспринимаем самих себя, как мы описываем самих себя. Формирование профессиональной идентичности есть процесс дифференциации, описания собственной профессиональной группы и отделения ее от других.

К числу причин кризиса профессиональной идентичности, возникающего в процессе профессиональной идентификации, относятся:

- неспособность адекватно выразить свое *профессиональное Я*;
- неспособность окружающих адекватно оценить *профессиональное Я* конкретной личности;
- неумение извлечь профессионально-специфическую информацию;
- неготовность правильно определить свое место в профессиональной сфере.

Будучи двусторонним процессом, профессиональная идентификация личности в современном образовательном пространстве высшей школы предусматривает взаимодействие между преподавателем и студентом, и в таком взаимодействии идентичность складывается из самовосприятия личности и ее восприятия со стороны окружающих. Полное совпадение самоидентификации и внешней идентификации невозможно, т.к. то, как мы видим себя, всегда отличается от «взгляда со стороны».



Таким образом, профессиональная идентификация является одним из факторов, составляющих идентичность личности как одну из основных потребностей человека.

### **1.5.2. Отграничение мыслительного процесса профессиональной идентификации от близкородственных понятий**

Наиболее близкими понятию «профессиональная идентификация» являются термины, отражающие содержание разных сторон этого процесса.

**Проективная активность личности.** В процессе профессиональной идентификации проявляются механизмы различных форм проекций как выражение личностных и социально детерминированных интенций субъекта.

*Projectio* (лат.) в буквальном переводе означает «отбрасывание от себя», «выбрасывание вперед», что позволяет рассматривать данное понятие в самом широком смысле. При рассмотрении проекции в деятельностном аспекте на первый план выдвигается человеческое *Я*, выступающее в виде своеобразного фильтра, который дифференцирует существенное и несущественное с точки зрения значимых для личности параметров воспринимаемого мира. Проективная активность личности проявляется в способности моделировать собственный образ мира, сформированный на основе индивидуального и коллективного социального жизненного опыта и включающий динамические стереотипы ценностных ориентаций субъекта [46, с. 6].

В психологическом смысле проекция трактуется как естественная способность личности переносить собственные prerogatives мировосприятия, определенные мировоззренческие установки, оценочные ориентации на когнитивно осваиваемые объекты.

Проективная активность личности при профессиональной идентификации включает в себя субъективный (обусловленный ценностными установками личности и ее когнитивной базой) выбор ракурса видения (мотива идентификации) своего *профессионального Я*, например образа педа-

гога по физической культуре, и способов его воплощения. Психологической основой проективной активности может быть процесс стадийного формирования доминанты личностного восприятия характеристик образа педагога по физической культуре [Там же, с. 7].

Исследование проекции как одного из механизмов профессиональной идентификации предполагает, в частности, выяснение того, как устанавливается рациональная связь между образом педагога по физической культуре и признаком, взятым за основу профессиональной идентификации. Мотивация в деятельности конкретного студента выражается в особом ракурсе восприятия образа педагога по физической культуре через выделение признаков, несущих информацию об актуальной (т.е. соответствующей мотивационно-потребностным тенденциям студента) характеристике образа педагога по физической культуре.

Проявление проективной активности личности в сфере профессиональной идентификации может быть исследовано экспериментально. При этом важным направлением в исследовании профессиональной идентификации является изучение ее динамического ракурса, предполагающее рассмотрение уже существующего образа педагога по физической культуре с точки зрения его отражения в сознании студентов. При этом в интерпретации образа педагога по физической культуре проявляются мотивы, интенции, обусловленные психологической структурой личности.

В процессе профессиональной идентификации выбор образа педагога по физической культуре опирается на внутренние побуждения (ассоциации, представления), возникающие у студента при его восприятии; в этом случае субъект прибегает к проецированию личных, мотивационно-смысловых аспектов своей уникальности на представление образа объекта и поиск языковых средств для его обозначения.

**Самоопределение.** Термин «самоопределение» можно понимать в двух смыслах. Во-первых, формирование образа идеального *профессионального Я* в ходе профессиональной идентификации является частью процесса самоопределения, под которым в педагогике понимается не только результат самопроектирования, но и сам процесс достижения идеального результата. Во-вторых, проблема идентификации какого-либо по-

нения влечет за собой процесс его определения, в том числе и самоопределения.

*Самоопределение личности* предполагает выбор той или иной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные периоды будущей жизни [97, с. 23].

По Я. В. Дидковской, самоопределение — осознанный выбор человеком своего места в системе социальных отношений, достижение высокого уровня развития личности, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми [53, с. 11].

Интерес к проблеме профессионального самоопределения молодых людей возник еще в 60-е гг. XX в. Внимание исследователей в это время фокусировалось на адекватности профессионального выбора, а также жизненных и профессиональных планов молодежи потребностям общества. При этом самостоятельность личности, ее активность, направленная на формирование своего жизненного пути, часто игнорировались. Поэтому возникла потребность в исследовании данного процесса в динамике с целью выявления качественных изменений в структуре мотивов, потребностей, ценностных ориентаций и профессиональных планов студентов.

Исследования потребностей и мотивов личности в сфере образования, в трудовой и профессиональной деятельности, а также мотивации профессиональной деятельности в динамическом аспекте представлены в работах С. Ю. Вишневого, А. И. Вишняка, Г. Е. Зборовского, А. Г. Здравосмыслова, В. А. Ядова.

Результатом этих исследований явился взгляд на самоопределение как на особое внутриличностное взаимодействие, в процессе которого осуществляется ценностный выбор личностью своего жизненного пути и принятие на себя ответственности за его реализацию [Там же, с. 10]. Результатом самоопределения является интеграция личности в структуры общества.

*Профессиональное самоопределение* как важнейший компонент самоопределения личности — сложный процесс интеграции молодых людей в социально-профессиональную структуру общества — реализуется на

личностном уровне через ценностный выбор личностью вариантов своего профессионального развития [Там же].

В профессиональном самоопределении отражаются определение человеком своего места в мире профессий, осознанный выбор профессии и нахождение личностного смысла в выполняемой профессиональной деятельности [66, с. 14].

Исследователи профессионального самоопределения отмечают наличие взаимосвязи между субъективным ощущением студентами успешности профессионального самоопределения на данном этапе жизненного пути и возрастанием реалистичности и определенности жизненных планов студентов, а также удовлетворенности студентами выбранной профессией и вузом.

По мнению В.В. Байлук, самопроектирование и самоопределение личности фактически совпадают по содержанию, т.к. нацелены на выработку определенной модели своей деятельности, собственной позиции в проблемных ситуациях. Различие между этими процессами состоит в следующем.

Во-первых, термин «профессиональное самопроектирование» отражает процесс создания желаемой модели будущей профессиональной деятельности человека, а результатом этого процесса выступает проект идеального *профессионального Я*. Термин же «профессиональное самоопределение» отражает и процесс создания желаемой модели своего профессионального будущего, и его результат – идеальный и созданный на его основе реальный образ педагога по физической культуре.

Во-вторых, если в процессе профессионального самопроектирования акцент делается на познании своего профессионального будущего (в случае профессиональной идентификации – на познании образа своего *профессионального Я*), то в процессе профессионального самоопределения — на формировании отношения студента к себе как субъекту своей будущей профессиональной деятельности.

Поэтому профессиональное самоопределение в ходе профессиональной идентификации — это, с одной стороны, процесс поиска с целью определения своего профессионального статуса (учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе, инструктор,

тренер, менеджер в сфере физической культуры и спорта) на основе определенных ценностных ориентаций, а с другой – сам этот выбор или выработка определенных ценностных ориентаций в профессиональной сфере.

Другими словами, профессиональное самоопределение *в стратегическом плане* — это определение смысла своей профессиональной деятельности и основных форм ее проявления с точки зрения различных деятельностных *Я* (учитель, преподаватель, инструктор, тренер, менеджер), а *в тактическом плане* – это определение своей ценностной позиции, влияющей на разработку плана действия в конкретных профессиональных ситуациях.

Профессиональная самоидентификация и профессиональное самоопределение могут быть рассмотрены в плане степени успешности данных процессов на основе полноты реализации личностью своего потенциала в сложившейся ситуации.

*Успешность* как профессионального самоопределения, так и профессиональной идентификации определяется степенью адекватности субъективного компонента объективному: тем, в какой мере личность реализует свой внутренний потенциал в конкретных социальных условиях.

Адекватное (успешное) самоопределение – успешное согласование своих потребностей и интересов со своими способностями, а также требованиями общества. В этом случае человек находит свое место в профессиональной структуре и реализует свой личностный потенциал. Как дополнительный критерий адекватности профессионального самоопределения выделяется наличие (отсутствие) у студентов широкого спектра личностно значимых позитивных ценностей.

**Самопроектирование.** Среди принципов профессионального образования, выделенных Э.Ф. Зеером, можно отметить положения, напрямую связанные с исследованием процесса профессиональной идентификации.

*Первый принцип.* Приоритет индивидуальности, самооценности студента, который изначально является субъектом профессионального процесса. При этом следует указать, что понятия «субъект», «субъективность», «субъектность» являются общими характеристиками познания и практической деятельности человека.

Субъект — это человек, вступающий в контакт с миром, изменяющий предметную обстановку своего бытия (в случае профессиональной идентификации – влияющий на профессиональную сферу), изменяющий себя (свои профессиональные качества) в процессе решения практических и теоретических проблем.

А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная определяют идентификацию в качестве этапа становления субъектности и выделяют следующие аспекты становления субъектности студентов в образовательном процессе вуза [26, с. 62]:

- социально-профессиональный — идентификация с социокультурным и профессиональным окружением, принятие его ценностей, осмысление социального и профессионального значения обучения как инструмента, способствующего усвоению общественного опыта, норм, правил, традиций;
- индивидуально-ценностный — раскрытие содержательно-результативных и процессуально-динамических характеристик субъектности студента в деятельности;
- операционально-деятельностный — достижение гармоничного сочетания социально-профессионального и индивидуально-ценностного, синхронизация педагогической деятельности преподавателя и личностно-профессионального развития студентов через совокупность способов, форм организации их взаимодействия.

Таким образом, становление субъективности студентов представляет собой процесс и результат самоутверждения и самореализации в социокультурной и профессионально-образовательной среде вуза. В соответствии с этим образовательный процесс рассматривается как средство и условие субъектного преобразования его участников (студентов и преподавателей) в едином пространстве взаимодействия.

*Второй принцип.* Профессиональное образование имеет опережающий характер, что, в частности, обеспечивается формированием у студента идеального образа *профессионального Я* в процессе профессиональной идентификации.

*Третий принцип.* Профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии [Там же, с. 36].

Проективная активность личности включает самопроектирование личности в профессиональном плане, а именно формирование профессиональной *Я-концепции* и образа своего *профессионального Я*.

Еще З. Фрейд, проведя демаркационную линию между *Я* и сознанием, показал, что *Я* как психическая реальность — это особая подсистема личности, которая оперирует собственными психологическими объектами, и определил ее отношение к другим подсистемам личности.

З. Фрейд представлял организацию психической жизни человека в виде модели, имеющей в качестве компонентов различные психические инстанции, обозначенные терминами *Оно* (ид), *Я* (эго) и *сверх-Я* (супер-эго).

Под *Оно* З. Фрейд понимал наиболее примитивную инстанцию, которая охватывает все прирожденное, генетически первичное, подчиненное принципу удовольствия; *Оно* изначально иррационально и аморально.

Требованиям *Оно* должна удовлетворять инстанция *Я* (эго). *Я* следует принципу реальности, вырабатывая ряд механизмов, позволяющих адаптироваться к среде, справляться с ее трудностями. *Я* — посредник между стимулами, идущими из этой среды и из глубин организма, с одной стороны, и ответными двигательными реакциями — с другой. К функциям *Я* относятся самосохранение организма, запечатление опыта внешних воздействий в памяти, избегание угрожающих влияний, контроль над требованиями инстинктов, исходящими от *Оно*.

Особое значение в концепции З. Фрейда придавалось *сверх-Я*, которое, по мнению ученого, служит источником моральных и религиозных чувств, контролирующим и наказующим агентом. Если *Оно* предопределено генетически, а *Я* — продукт индивидуального опыта, то *сверх-Я* — продукт влияний, исходящих от других людей. Оно возникает в раннем детстве и остается практически неизменным в последующие годы. *Сверх-Я* образуется благодаря механизму идентификации ребенка с родителями, которые служат для него моделью [132, с. 24].

Итак, *Оно* — самая нижняя (глубинная) подструктура душевного аппарата, содержание которой бессознательно; *Оно* объясняет безудержные сексуальные и агрессивные влечения; руководствуется принципом удовольствия, находится в конфликтных отношениях с *Я* и *сверх-Я*.

*Сверх-Я* — высшая инстанция в структуре душевной жизни, выполняющая роль внутреннего цензора, совести и т. п., деятельность которой остается бессознательной [Там же, с. 443–445].

*Я* — это подструктура душевной жизни, выступающая посредником между *сверх-Я* и *Оно*, индивидом и реальностью. *Я* подчиняется принципу реальности; несет на себе функцию восприятия внешнего мира и приспособления к нему, стремится учесть и согласовать между собой требования реальности, *Оно* и *сверх-Я*.

Понятие *Я-концепции* было введено американским психологом и философом У. Джеймсом в конце XIX в. Большой вклад в исследование этого понятия внесли психологи А. Маслоу, К. Роджерс, Э.Эриксон. Р.Бернс рассматривает *Я-концепцию* как совокупность следующих составляющих:

- 1) образа *Я*, т.е. представлений человека о себе;
- 2) самооценки;
- 3) потенциальных поведенческих реакций, т.е. тех конкретных действий, которые могут быть детерминированы образом *Я* и самооценкой [цит. по: 129, с. 68].

В российской психологии проблемами *Я-концепции* занимались И.С. Кон, Д. А. Леонтьев, А.Б. Орлов, В.В. Столин и др.

*Я*, по определению Д. А. Леонтьева, — это форма переживания человеком своей личности, в которой личность открывается сама себе. Термин «концепция» (от лат. *conceptio* «система, совокупность, сумма») означает понимание, установку, наличие системы представлений о каких-либо явлениях, руководящую идею при их трактовке.

*Я-концепция* складывается на основе рефлексии; как психологическое понятие это обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности.

Э.Ф. Зеер, вводя в научно-педагогический обиход понятие «профессионально-образовательная деятельность», выделяет в логико-смысловой



модели личности компонент направленности, в состав которого входит наряду с ценностными ориентациями, мотивациями и другими составляющими *профессиональная Я-концепция* [65].

Как пишет В.В. Байлук, *Я-профессиональное* входит наряду с другими составляющими (*Я-познавательное, Я-нравственное, Я-эстетическое, Я-общественно-политическое, Я-правовое, Я-семейное, Я-коммуникативное, Я-оздоровительное, Я-самовоспитательное, Я-экономическое, Я-бытовое и Я-досуговое*) в образ целостного Я [23, с. 213].

Говоря о *Я-концепции*, следует отметить, что она включает в себя как констатирующий образ Я (*Я-реальное*), так и *Я-перспективное* (*Я-идеальное*), на которое ориентировано *Я-реальное*.

*Я-реальное* – более или менее реалистичное представление личности о себе, о том, «какая она есть».

*Я-перспективное* (идеальное) — модель, в которую может быть преобразовано *Я-реальное* в процессе реализации определенных потребностей.

В работах З. Фрейда понятие *Я-идеал* часто употребляется как синоним *сверх-Я*. Однако многие комментаторы творчества З. Фрейда считают, что следует различать *сверх-Я* как результат изначальных раннедетских идентификаций с родителями и *Я-идеал* как результат более поздних идентификаций с более широким кругом лиц. *Я-идеал* связан с моральными общественными нормами и в течение жизни может неоднократно изменяться [132, с. 447].

По мнению М.Г. Ярошевского, описанная ниже трехкомпонентная модель личности, предложенная З. Фрейдом, позволяет разграничить понятие Я и понятие сознания, истолковать Я как самобытную психическую реальность и тем самым как фактор, играющий собственную роль в организации поведения человека.

Поскольку всегда существует определенная дистанция между идеалом и человеческой возможностью приблизиться к нему, профессиональная идентификация при наличии яркого образца успешной профессиональной деятельности становится одной из обязательных черт личности, способной управлять своим профессиональным развитием.

Профессиональная идентификация связана и с *самопрезентацией* — представлением себя в отношении принятых способов действия, поведения для формирования мнения других о себе [6].

Учитывая профессиональные ориентиры, которые представляют институты социализации (в том числе и система образования), человек в процессе профессиональной идентификации определяет *Я-реальное* (тот, какой я есть сейчас) и *Я-идеальное* (тот, каким я буду). Итогом перехода *Я-реального* в *Я-идеальное* являются формирование определенной жизненной позиции и самоутверждение в определенной профессиональной группе.

Построение само модели в ходе самореализации выступает концентрированным итогом развития самосознания личности, обобщенным представлением *Я-концепции*, в которой отражается самое существенное из результатов самопознания.

## **1.6. Воспитание профессионального Я в ходе профессиональной идентификации**

В монографии Э.Ф. Зеера и И.И. Хасановой [67] дается подробный анализ различных подходов как к определению понятия «воспитание» в целом, так и к выявлению специфики воспитания в профессиональной сфере (см. также работы А.В. Мудрика [96; 97], М. Плоткина [110] и др.).

В ряду развивающих образовательных технологий Э.Ф. Зеер и И.И. Хасанова рассматривают социально-профессиональное воспитание, целью которого является формирование социально-профессиональной *Я-концепции*, а объектом мониторинга при этом выступает система социально-профессиональных нравственных качеств *Я-концепции* [см. также: 63; 64; 65 и др.].

*Социально-профессиональное воспитание* – это специально организованный и контролируемый процесс нежесткого управления факторами, способствующими социально-профессиональному становлению личности, актуализации индивидуально-психологического потенциала, удовлетворению потребности в социальном и профессиональном самоопределении [67, с. 35].

В самом широком философском смысле воспитание *профессионального Я* можно понимать как целенаправленный процесс перевода накопленной профессиональной культуры в индивидуальную форму существования, когда внешнее (объективное) содержание процесса профессиональной идентификации становится содержанием внутренним (субъективным), т. е. переводится в область сознания студентов, чтобы потом отразиться в их мыслях, поведении, чувствах.

На наш взгляд, признаками профессиональной культуры человека являются четко выраженная иерархия ценностей в профессиональной сфере, наследование плодотворных профессиональных традиций и духовность в целом, в частности способность понимать или ощущать, что кроме материальных, практических ценностей существуют и духовные.

Более узкая трактовка термина «воспитание *профессионального Я*» связана с практической деятельностью педагога по физической культуре. В таком случае воспитание понимается как целенаправленно организованный процесс формирования у личности социально и профессионально ценных качеств.

Важно отметить, что воспитание вообще и профессиональное воспитание в частности предполагают активное двустороннее социальное взаимодействие педагога и воспитуемого, в результате которого происходит обоюдное духовное взаимообогащение, взаиморазвитие, взаимосовершенствование.

В этом смысле профессиональное воспитание есть совместная жизнедеятельность педагога и студента, организованная по таким педагогическим законам и такими способами, которые позволяют передать, усвоить и воспроизвести социальный опыт в профессиональной сфере наиболее быстро и эффективно.

Под *духовно-нравственным воспитанием* в профессиональной сфере можно понимать деятельность, направленную на формирование духовного мира человека и обеспечивающую гармоничность его отношений с миром. В широком плане духовно-нравственное воспитание — интегральный, стратегический, интеллектуальный и нравственный ресурс государства.

Основанием профессионального самопроектирования в процессе профессиональной идентификации будущего педагога по физической культуре является *образовательно-воспитательная стратегия*, предусматривающая следующие обусловленные образовательно-профессиональной целью общие стереотипы построения процесса педагогического воздействия в зависимости от условий и личности студентов:

1. Создание условий для овладения студентами теоретическими знаниями в профессиональной сфере на основе собственного жизненного опыта, сознательной ответственности за свою профессиональную деятельность, а также формирование потребности в этической, эмоциональной, эстетической оценке образа своего *профессионального Я*.

2. Целенаправленная мотивация профессиональной идентификации как сложная система внешних и внутренних факторов и механизмов, побуждающих и регулирующих деятельность личности по осуществлению выбора своего *профессионального Я* для достижения профессиональных целей, а также деятельность по саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной сфере.

Мотивы профессиональной идентификации могут быть содержательными (внутренняя мотивация), непосредственно связанными с содержанием профессиональной деятельности (профессиональный интерес и наличие способностей, склонностей к определенному виду профессиональной деятельности) и сопутствующими (внешняя мотивация), связанными не с содержанием деятельности, а с атрибутами профессии (ее престижем, семейными традициями и т.д.).

3. Психолого-педагогическое сопровождение процесса профессиональной идентификации, например помощь студентам в формулировании целей и задач профессионального самоопределения и самореализации.

Сопровождение профессиональной идентификации предусматривает создание условий, предотвращающих появление проблем и отрицательных характеристик этого процесса. Основной акцент в педагогическом сопровождении как направлении деятельности преподавателя делается на создании условий для естественного развития личности студентов. Как технология психологическое сопровождение — это комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психолого-

педагогическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий формирования образа *профессионального Я*, адекватного современному профессиональному пространству.

Целями психолого-педагогического сопровождения являются создание условий для профессионального становления личности, которое «характеризует индивидуально своеобразный путь личности с начала формирования представлений о профессии и профессиональных намерений» [66, с. 19], а также для повышения ее профессионального потенциала инициирование субъектной позиции студента и оказание помощи в профессиональной социализации (поэтому сопровождение профессиональной идентификации можно назвать социально-педагогическим).

Общее социально-педагогическое сопровождение профессиональной идентификации включает в себя психолого-педагогическое сопровождение, но не сводится к нему. Акцент в социально-педагогическом сопровождении делается не на изменении профессиональной позиции субъекта, а на стимулировании его естественного развития, реализации его потребности в профессиональном *саморазвитии* — сознательном изменении или сознательном стремлении человека сохранить в неизменности собственное *Я*.

4. Методологическая помощь педагога в процессе профессиональной идентификации студентов при переходе их от профессионального самопроектирования (самоопределения) к профессиональной самореализации, а также в ходе самой профессиональной самореализации.

5. Стимулирование с помощью созданного идеального образа педагога по физической культуре, представленного в различных профессиональных статусах (разных видах профессиональной деятельности), стремления студентов к постоянному профессиональному самопознанию, самоопределению и самореализации, а также в целом к личностному росту и самосовершенствованию.

Таким образом, стратегия образовательно-воспитательного процесса, направленная на определение собственного *профессионального Я* на основе профессиональной идентификации, связана прежде всего с формированием у студентов в процессе обучения профессиональной культуры и

оказанием им методологической помощи в предметном, оценочном и проективном профессиональном самопознании.

Социально-педагогическое сопровождение профессиональной идентификации предполагает целенаправленность, комплексность, непрерывность, долговременность, стимулирование мотивации, прогнозируемый результат [112, с. 72–73].

Целью профессионального воспитания в процессе профессиональной идентификации становится формирование профессионального мировоззрения человека, который востребован сегодня и завтра.

### **1.7. Соотношение универсального и единичного в процессе профессиональной идентификации**

Как известно, профессиональные стандарты – это минимально необходимые требования к социально-профессиональной подготовленности специалиста.

Современные психологи пишут: «Ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в госстандартах образования, и требований к самоопределению, самообразованию... Стандарт образования – не цель, а средство, определяющее направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности на разных ступенях обучения» [65, с. 36].

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования специальности «Физическая культура» 2000 г. [44] указано, что видами профессиональной деятельности специалиста являются:

- преподавательская;
- научно-методическая;
- социально-педагогическая;
- воспитательная;
- культурно-просветительская;
- коррекционно-развивающая;

- управленческая;
- физкультурно-спортивная;
- оздоровительно-рекреативная.

Согласно данному стандарту к требованиям к уровню подготовки выпускника относятся среди прочих следующие критерии, напрямую связанные с процессом профессиональной идентификации:

1) специалист должен иметь представление о закономерностях формирования профессионализма;

2) специалист должен уметь в процессе самообразования и самосовершенствования овладевать новыми по отношению к полученному в вузе образованию видами физкультурно-спортивной деятельности.

Виды профессиональной деятельности в новом Государственном образовательном стандарте 2005 г. [45] специальности уточнены и представлены следующим образом:

- учебно-воспитательная;
- социально-педагогическая;
- культурно-просветительная;
- научно-методическая;
- организационно-управленческая;
- физкультурно-спортивная;
- оздоровительно-рекреативная.

Требования к профессиональной подготовке специалиста в области научно-методической деятельности включают самоанализ и самооценку с целью повышения своей педагогической квалификации, которые связаны с определенным этапом процесса профессиональной идентификации.

Можно отметить, что студенты вузов в настоящее время плохо знают требования государственного образовательного стандарта, их представления о педагоге по физической культуре обычно не выходят за границы обыденного сознания. Например, при проведении эксперимента по выявлению уровней восприятия образа педагога по физической культуре на вопрос о том, какую квалификацию они получают, некоторые студенты 5-го курса специальности «Физическая культура» отвечали, что будут массажистами, тренерами и т.д., несмотря на то что в государственном обра-

зовательном стандарте указана квалификация «педагог по физической культуре».

В своей дальнейшей профессиональной жизни такие студенты чаще всего не руководствуются нормативными требованиями государственного образовательного стандарта, а берут за основу образы педагога по физической культуре, подсказанные обыденным сознанием. Все это — следствие исключения из учебно-воспитательного процесса психолого-педагогического сопровождения профессиональной идентификации студентов.

Рассматривая профессиональную идентификацию в когнитивном аспекте, мы сталкиваемся и с проблемой коллективности / индивидуальности знаний, а также определения способов, средств и степени их стандартизации. Все вышесказанное позволяет нам утверждать следующее:

1. Коллективность знания обусловлена различными видами социума: культурной, национальной, территориальной, социальной общностью людей. Индивидуальность знаний отдельного человека заключается не столько в их исключительности и неповторимости, сколько в индивидуальном характере количественного и содержательного показателей уровня усвоения коллективного знания, а также в его индивидуальной оценке и интерпретации.

Иначе говоря, индивидуальность знания (в том числе и представлений об образе педагога по физической культуре) означает индивидуальность его конфигурации в плане объема, содержания и интерпретации. Различные способы профилирования этих знаний обуславливают формирование индивидуальных, функциональных смыслов как результата концептуализации и категоризации объектов и явлений, т. е. определяют индивидуальные способы их репрезентации.

2. Все конкретные знания о себе каждый человек как бы «выводит» из своих знаний о мире (о других людях, обществе и природе), а знания о мире в той или иной мере получает из знаний о себе самом. Образование в таком случае и «представляет собой тот "мостик", при помощи которого совершается переход от общественного сознания к индивидуальному, и, наоборот, от индивидуального – к общественному» [55, с. 9].



3. В диалектике социализации и индивидуализации в профессионально-образовательном процессе решающая роль принадлежит социализации, а определяющая — индивидуализации, т.к. только на основе самопознания, открытия индивидом своего уникального *профессионального Я* возможна его *самореализация* [134, с. 216].

Опираясь на определения этих понятий, данные Н.К. Чапаевым, можно сказать, что *социализация* в процессе профессиональной идентификации отражает связь человека с внешним миром (система «человек — мир») и включает в себя приобретение человеком ценностных ориентаций, норм и форм поведения, востребуемых данной группой, обществом, культурой.

*Персонализация* фиксирует связь человека с другими людьми (система «человек — человек») и означает приобретение человеком профессионально значимых качеств, способствующих его профессиональному признанию другими людьми.

*Индивидуализация* представляет внутренний аспект человеческих отношений (система «человек — собственное Я») [Там же].

Отсюда правомерно выделить, вслед за Н.К. Чапаевым, следующие фундаментальные линии профессиональной идентификации как интегративного процесса: 1) интеграция человека с внешним миром; 2) интеграция человека с другими людьми; 3) интеграция человека с самим собой.

## **1.8. Профессиональная идентификация и толерантность**

Современная образовательная практика ставит проблему применимости к профессионально-образовательному пространству педагогических технологий, которые уже сложились для формирования поведенческих стереотипов на основе нового ценностного ориентира — толерантности. Поэтому при рассмотрении процесса профессиональной идентификации встает вопрос о соотношении понятий «профессиональная идентификация» и «толерантность».

Толерантность предполагает «ненасильственное существование инакомыслия» (М.Б. Хомяков), терпимое отношение к иному мнению, иному мировоззрению, иному образу мыслей и образу действий, т.е. в своем конкретном преломлении толерантность означает возможность «допущения» наличия в сознании студентов не просто различных образов педагога по физической культуре или разных свойств своего *профессионального Я*, но и существование таких характеристик этого образа, которые противоречат даже государственному образовательному стандарту.

Проблема возможности толерантной профессиональной идентификации имеет несколько аспектов.

**Во-первых**, данная проблема вызывает множество более общих вопросов, например: возможно ли вообще совместить толерантность и образование? не представляют ли они собой радикальные противоположности, исключающие друг друга? Ведь сама этимология слова «образование» предполагает, что другому человеку должен быть придан некоторый желаемый образ, на человека надо активно воздействовать с целью его изменения, т.е. подразумевает, в сущности, интолерантное давление на личность, и в целом интолерантность.

Как представить себе процесс свободной (толерантной) профессиональной идентификации, если потом одному из участников этого процесса (преподавателю) дается право оценить знания другого (студента) и поставить ему оценку? Цель же формирования будущего педагога по физической культуре как процесса достигается только при наличии обязательных учебной дисциплины и контроля, постоянной проверки профессиональных знаний, умений, навыков студентов, т.е. при условии абсолютной «прозрачности» образовательного пространства.

Иначе говоря, современный профессионально-образовательный процесс в вузе, по определению, ориентируется на воспитание разумного, а следовательно, толерантного (признающего право *Другого* на свободу и различие) человека, однако использует при этом технологии, нацеленные, в сущности, на искоренение различий.

Кроме того, Государственный образовательный стандарт специальности «Физическая культура» как система проверки соответствия специалиста идеалу подвергается сегодня реформированию (см. ГОС—2000,

ГОС—2005), т. е. делается все возможное, чтобы профессиональная индивидуальность студента могла быть подвергнута проверке по более сложной схеме. А процесс самоопределения, в том числе и профессионального, происходит во многом через противопоставление себя сложившимся социально-культурным стереотипам.

В итоге *профессиональное Я* студента должно соответствовать, с одной стороны, современным требованиям общества и государственному образовательному стандарту, с другой — требованиям уникальности своей личности (т.е. требованиям своего *Я*, своей натуры).

**Во-вторых**, необходимо также принять во внимание, что безграничный плюрализм периода гласности привел в современной ситуации к мировоззренческой дезориентации студентов в профессиональной сфере, т.к. они не имеют опыта самостоятельной выработки мировоззрения на основе разнообразных, часто противоречащих друг другу данных. Это вызывает, в частности, массовое разочарование в образе педагога по физической культуре, навязанном государственным образовательным стандартом, и определяет тенденцию к отказу от осмысленной профессиональной идентификации.

**В-третьих**, нужно учитывать то, что студенты в процессе профессиональной идентификации выступают как носители определенных менталитетов.

*Менталитет* — совокупность стереотипов восприятия и понимания действительности (народом, группой, индивидом); глубинный духовный склад, совокупность коллективных представлений на неосознанном уровне.

В монографии «Толерантность и образование» философ А.В. Перцев предлагает свою концепцию современной России [107]. Он говорит о том, что уже не первый век Россия представляет собой страну догоняющего развития, поэтому на сегодняшний день в России существуют три давно сложившихся стиля мышления, три образа жизни и три менталитета, соответствовавшие в Европе трем историческим эпохам, которые принято именовать традиционным обществом, индустриальным обществом и постиндустриальным обществом.

Менталитет этноса определяет свойственные его представителям способы видеть и воспринимать окружающий мир на когнитивном и прагматическом уровнях. «Менталитет неотделим от того образа жизни, который ведет человек. А образ жизни людей существенно различается не только в различных регионах страны, но и в рамках одного и того же географического региона. Причем, в отличие от Европы и США, он различается у российских жителей разительно, качественно — так, что легко поверить, что между их культурными мирами лежат целые исторические эпохи» [Там же, с. 24].

На основе вышесказанного можно утверждать следующее:

1. Для каждого менталитета, носителями которого являются конкретные студенты, характерно свое отношение к толерантности, к образованию, а значит, и к процессу профессиональной идентификации.

2. Исходя из концепции В.С. Степина [121] можно сделать вывод о том, что в процессе профессиональной идентификации участвуют в качестве субъектов студенты – носители следующих трех менталитетов:

- Для студентов — носителей менталитета традиционного общества привычными являются: а) воспроизводство на протяжении жизни нескольких поколений сложившихся видов профессиональной деятельности и приоритет соответствующих им профессиональных социальных структур; б) доминирование традиционных представлений о профессиональной деятельности; в) мифологический тип мышления, предполагающий жесткий социальный контроль над личностью и ее растворение в корпоративных и клановых отношениях в профессиональной сфере.

- Студенты — носители менталитета индустриального общества а) активно стремятся к отказу от традиций и к нововведениям в профессиональной сфере; б) считая себя свободными людьми, сами строят свою профессиональную жизнь, сами принимают решения, руководствуясь своим разумом, а не полагаясь на образцы и не попадая под влияние социальных стереотипов; в) чаще стремятся к свободному предпринимательству в сфере физической культуры и спорта.

- Для ведущего стиля современного мышления студентов — носителей менталитета постиндустриального общества характерны: а) направленность интереса в профессиональной сфере к человеку, его

внутреннему миру; б) гуманизация и гуманитаризация профессиональной культуры, переход к новым профессиональным ценностям.

Постиндустриальное, информационное общество, по мнению В.С.Степина, «характеризуется как общество перехода к доминированию нематериалистических ценностей, где происходит сдвиг от безудержного роста вещественно-энергетического потребления к увеличению *информационного* (выделено нами. – С.М.) потребления» [цит. по: 123 с. 13]. Следовательно, насущно необходимым становится информационное обеспечение процесса профессиональной идентификации.

3. Нужно учитывать, что студенты как субъекты профессиональной идентификации могут быть носителями различных мировоззрений, их картины мира могут быть поливариантны. Другими словами, как пишет А.В.Перцев, «мало того, что эти три менталитета сосуществуют в одном и том же обществе. Часто они существуют в одной и той же голове. Ведь человек, выросший в космосе российской культуры, не может обладать одномомерным сознанием. И толерантность, и воспитание в современной России по этой причине не могут быть рассмотрены в одной плоскости. <...> Здесь требуется стереометрическое, объемное видение, которое только и может охватить множество сосуществующих позиций, оказывающих друг на друга разнообразное влияние» [107, с. 22].

Рассматривая проблему соотношения толерантности и профессиональной идентификации, нужно иметь в виду, что толерантность как отношение проявляется при совершенно определенных условиях — налицо должен быть конфликт или, по меньшей мере, несогласие, несовпадение моральных установок [136]. Субъект толерантного отношения в процессе профессиональной идентификации, которым может быть как преподаватель, так и студент, — это человек, который ведет себя толерантно, т.е. осознает правомерность различий в образах *профессионального Я*, понимает, что его принципы профессиональной деятельности не разделяются другим человеком или какой-либо группой. Возникает ситуация выбора и перед человеком стоит вопрос: как надо себя вести в случае конфликта профессиональных ценностей?

В подобной ситуации от педагога требуется выработка образовательно-воспитательной стратегии, которая должна привести, с одной сто-

роны, к коррекции представлений студентов о допустимом (недопустимом) образе педагога по физической культуре, с другой стороны, к сохранению доверия студентов, к толерантному отношению.

Стоит отметить, что типичная толерантная ситуация «сдерживания силы», принципиального ненасилия зависит от наличия определенной профессиональной или моральной «силы». Преподавателю необходимо не только осознавать различие представлений студентов об образе *профессионального Я* и расценивать его как важное в данной ситуации, но и обладать определенной властью, возможностью вмешательства, которую он не использует, проявляя толерантное отношение властного субъекта [Там же, с. 132].

Ученые отмечают, что «терпение» и «терпимость» как однокоренные слова имеют разные культурные смыслы. «Терпение не претендует на нравственную оценку, а терпимость в общественном сознании может быть оценена как добродетель, как, впрочем, возможно, и толерантность. Однако при всей схожести значений терпимость отличается от толерантности тем, что субъект терпимого отношения испытывает страдание из-за несоответствия нравственных стереотипов» [Там же, с. 133].

Очевидно, что от педагога не требуется никаких нравственных усилий, чтобы быть толерантным к тому студенту, позиция которого в процессе профессиональной идентификации ему совершенно безразлична, или тем более к студенту, позиция которого совпадает с позицией педагога как субъекта толерантного отношения или нравится ему.

Если же образ педагога по физической культуре, сложившийся в сознании студента, вызывает раздражение или же преподавателю приходится «терпеть» отличную от собственной позицию студента, то можно говорить о том, что в пределах нравственного сознания преподавателя в данном случае толерантность может переживаться как терпимость. Преподаватель выступает в этой ситуации как недовольный человек, вынужденный сдерживать свое недовольство, проявляя терпение и терпимость.

Как преподаватель может склонить себя к толерантному отношению к студенту с другими ценностными характеристиками образа педагога по физической культуре? Как воспитать у студента толерантное отноше-

ние к существованию других, непохожих на собственный, образов педагога по физической культуре?

Данная проблема возникает в связи с тем, что достаточно обычной является ситуация, когда толерантность как определенный ценностный ориентир осознается и переживается в пределах индивидуального сознания, но, будучи рационально пережитой, не входит в привычку, так как любые стереотипы поведения формируются в конкретной социальной группе и являются продуктом группового поведения.

Исследователи данного вопроса подчеркивают, что на уровне индивидуального сознания толерантность рациональна и требует определенных аргументов, с которыми субъект может согласиться и затем принять стратегию толерантного поведения как возможную. Исходя из этого для осуществления процесса профессиональной идентификации, адекватного современной социальной ситуации, очень важно не только изменять информационное наполнение профессиональных курсов, но и работать в направлении формирования стереотипов толерантного группового поведения.

По мнению Е.С. Черепановой, пределом толерантности является право на индивидуальность, т.к. нетерпимость вызывает отклонение от нормы, от стереотипа, который неизбежно навязывает процесс обучения. Поэтому в процессе профессиональной идентификации важно представлять, до каких пределов возможно индивидуальное освоение студентами стандарта, предлагаемого высшим образованием.

Образовательно-воспитательный процесс в вузе ориентируется на определенный идеал специалиста по физической культуре и декларирует его как некую педагогическую норму. Поэтому студент как субъект процесса профессиональной идентификации изначально введен в систему систематизированных знаний, норм-оценок, которая незаметно изменяет его профессиональные и нравственные качества.

Рассмотрение процесса профессиональной идентификации в аспекте толерантности позволяет обобщить следующие особенности их соотношения:

1. В процессе профессиональной идентификации необходимо учитывать, что поведение человека в обществе определяется не только комплексом сознательно принимаемых решений, но и бессознательными уста-

новками, которые берут свое начало в культурном опыте индивида, семьи, этноса и отражают культурные практики сосуществования носителей различных менталитетов.

2. Толерантность прежде всего предполагает, что человек соглашается с возможностью существования *Другого*, принципиально отличного от «таких, как все» или «таких, как мои друзья».

3. Педагог должен стремиться к тому, чтобы студенты в процессе профессиональной идентификации усвоили, по определению А.В. Перцева, «принцип толерантности: надо позволять всем видеть мир по-своему и уметь выстраивать отношения с ними, но при этом держаться собственной позиции» [123, с. 189].

4. Диалог в процессе профессиональной идентификации должен являться нормой и для преподавателей, и для студентов. Однако противоречивость собственных представлений о педагоге по физической культуре часто не осознается студентом, поскольку они предполагаются само собой разумеющимися, «самоочевидными».

Толерантность – это качество педагога, характеризующее состояние сознания. Но профессиональное сознание студентов (а часто и преподавателей) может оказаться не готовым к напряженному внутреннему диалогу, который открывает возможность для понимания *Другого* и который свойственен толерантному педагогу.

5. Для того чтобы быть толерантным, процесс профессиональной идентификации должен быть построен на принципе диалога между представителями определенных социальных групп, носителями различных мировоззрений. Толерантность в процессе профессиональной идентификации интерпретируется и как право отдельного человека не изменять своим ценностям, «своему характеру», если это не нарушает свободу других и правила поведения в обществе, т.е. толерантность видится условием развития индивидуальности.

По мнению А.В. Перцева, «наилучшая характеристика принципа толерантности: живи согласно собственному разуму, — вернее, согласно разуму человечества, говорящему в тебе — но и уважай этот разум в других» [Там же, с. 189].



6. Образ педагога по физической культуре, декларированный в государственном образовательном стандарте, должен подсказывать студенту, каким он должен быть в профессиональной сфере, но не должен быть навязан студенту, предписывать ему, как именно он должен поступать. Предполагается, что в демократическом обществе такой моральный выбор осуществляется лишь в результате самостоятельного, основанного на разуме решения самого человека.

## Выводы по первой главе

В ходе исследования основных содержательных характеристик понятия профессиональной идентификации мы пришли к следующим выводам:

1. Современные ученые формулируют способы существования профессионально-образовательного процесса в терминах пространства. Профессионально-образовательный процесс как пространство имеет свою «систему координат».

2. Изучение содержания и структуры понятия «профессиональная идентификация» убеждает в том, что оно имеет интегративную сущность и может получить статус общепедагогического термина.

Профессиональная идентификация подразумевает, во-первых, сам процесс действия по установлению полной тождественности чего-либо чему-либо (установление идентичности) или сходства чего-либо с чем-либо (идентифицирование), а во-вторых, собственно профессиональную самоидентификацию как результат процесса формирования в сознании студента концептосферы «педагог по физической культуре», объединяющей отдельные микроситуации; формирования образа собственного *профессионального Я*, сценариев профессиональной деятельности и т.д.

Кроме того, в рамках профессиональной идентификации объединяются два процесса: внутренняя (профессиональная самоидентификация) и внешняя идентификация (профессиональная идентификация личности со стороны окружающих).

3. Проявлениями процесса идентификации являются собственно идентификация, классификация, отождествление и таксономия (отношение «часть – целое»).

4. Содержательные характеристики процесса профессиональной идентификации включают логико-содержательную основу, касающуюся того, что должно воспроизводиться в образовательно-воспитательном процессе; элементы, формы и уровни профессиональной идентификации.

5. К психологическим механизмам профессиональной идентификации относится саморефлексия. В современной науке понятие «рефлексия» употребляется в двух основных значениях: во-первых, рефлексия соотносится с самосознанием личности, во-вторых, она понимается как процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека, т.е. рефлексия — это способность человека видеть и понимать себя во множестве социальных позиций и ролей.

Процесс профессиональной идентификации студентов является необходимой составляющей частью более общего интеллектуального процесса самопознания, и в частности самопознания своего *профессионального Я*.

Эмпирическим материалом в процессе профессиональной идентификации будущих педагогов по физической культуре как составляющей части процессов познания и самопознания выступают результаты самонаблюдения или наблюдения за другими людьми, являющимися конкретными воплощениями образа педагога по физической культуре.

Самосознание личности можно рассматривать как достижение определенной меры самопознания, наличие относительно целостной *Я-концепции* и определенного уровня самоуважения и меры самопринятия.

6. В содержание профессионально-образовательного процесса в вузе входит профессиональная идентификация — самопознание студентом своего *профессионального Я*: вначале через усвоение теоретических знаний, познание себя в профессиональной сфере с точки зрения универсального, общего (требований государственного образовательного стандарта), а затем, с использованием теоретического знания в качестве методологии самопознания, познание своего *профессионального Я* с точки зрения еди-

ничного, уникального и самопроектирование различных форм профессиональной активности как основы самореализации личности.

7. В процессе профессиональной идентификации может оцениваться степень готовности студента к профессионально-педагогической деятельности, т.к. в ходе профессиональной идентификации выявляется, с одной стороны, отношение студента к профессии как показатель профессионально-педагогической направленности личности, а с другой — личная оценка студентом собственной готовности к будущей деятельности как показатель способности к самовоспитанию и самообразованию.

8. Результатами профессиональной идентификации и освоения новой социально-профессиональной роли в будущем становятся когнитивная гибкость и толерантность, показателями которых являются следующие факторы:

- готовность к восприятию явлений, не знакомых индивиду из предшествующего опыта;
- отказ от попытки втиснуть новый опыт в жесткие рамки собственных представлений о носителе определенного вида профессиональной деятельности;
- признание расхождения индивидуального и социального восприятия различных видов профессиональной деятельности и права на восприятие образа педагога по физической культуре с иных позиций;
- способность к преодолению стереотипов индивидуального и социального восприятия различных ипостасей образа педагога по физической культуре.

## Глава 2

# ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

Области научного знания не существуют совершенно изолированно друг от друга, а находятся в постоянном взаимодействии, обнаруживая новые точки пересечения и формируя новые научные направления. Современная педагогика характеризуется наличием целого ряда научных направлений, которые сложились в результате взаимодействия и синтеза нескольких наук.

В связи с этим возникает возможность рассмотрения процесса профессиональной идентификации с точки зрения когнитивного подхода.

С одной стороны, применение достижений когнитивной науки в педагогике вводит педагогику в ряд дисциплин когнитивного цикла наряду с когнитивной психологией, когнитивной лингвистикой, антропологией, моделированием искусственного интеллекта, в центре внимания которых находится язык как общий когнитивный инструмент — система знаков, играющих роль в репрезентации (кодировании) и в трансформации информации [5, с. 53].

С другой стороны, рассмотрение проблемы профессиональной идентификации в когнитивном аспекте согласуется с новой научной парадигмой знания, ставящей перед педагогической наукой новые задачи и предлагающей новые способы решения проблем. По гносеологическим установкам этот путь предполагает не просто описание, а педагогическое объяснение наблюдаемых и экспериментальных данных с антропоцентрических позиций. Когнитивный подход к проблеме профессиональной идентификации позволяет рассмотреть внутренние, ненаблюдаемые процессы, управляющие обработкой, хранением и использованием знаний о *профессиональном Я* личности и образе педагога по физической культуре в целом, репрезентированных в языковых данных, а значит, исследовать способы познания мира с помощью языковых знаков.

Наиболее известными европейскими и американскими представителями когнитологии являются Д. Герартс, Р. Джекендорф, М. Джонсон,

Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Л. Талми, Ч. Филлмор. Представителями когнитивной психологии выступают Дж. Андерсон, Х. Гейвин, Р. Солсо и др.

Когнитивистки ориентированные модели изучения социально-профессиональных ценностных ориентаций представлены в работах Э.Аронсона, Л. Колберга, Ж. Пиаже, Л. Фестингера.

Теоретическая концепция отечественной когнитивной лингвистики разработана Е. С. Кубряковой [78; 80; 81; 82]. Идеи когнитивной лингвистики развивают в России Л.Г. Бабенко, А. Н. Баранов, Н. Н. Болдырев, В.З. Демьянков, Д.О. Добровольский, О.Г. Почепцов, Е.В. Рахилина, О.Л.Чернейко и др.

*Когнитивные науки* — это междисциплинарная область знаний, вырабатывающая единую научную программу исследования процессов, регулирующих познание. Они включают комплекс отдельных научных дисциплин, каждая из которых имеет свой объект, предмет и методы исследования. Объединяя гуманитарные и естественные науки (когнитивную психологию, лингвистику, антропологию, нейрофизиологию и нейропсихологию, моделирование искусственного интеллекта), когнитивные науки занимаются человеческим разумом и мышлением и теми ментальными процессами, которые с ними связаны.

## **2.1. Содержание термина «когниция».**

### **Возникновение и развитие когнитивной науки**

В буквальном переводе на русский язык *cognitio* (лат.) означает «познание».

Предыстория всех когнитивных наук берет начало в античности и связана с размышлениями Платона и Аристотеля о происхождении знания. Философы и теологи Возрождения, эмпирики XVIII в., философы и психологи XIX–XX вв., используя теоретические и экспериментальные методы, исследовали когнитивные процессы и роль языка в познании мира. Однако, по словам Джона Андерсона, «только в последние 125 лет стало понятным, что человеческое познание может быть предметом научного изучения, а не философских размышлений» [16, с. 18].

В центре когнитивной науки находится **когниция** — совокупность сознательных и неосознанных метальных действий, связанных с получением информации, ее переработкой, извлечением из памяти, формированием понятий и образов, со способностями к рациональному решению проблем [5, с. 81–84]. Первыми термин «когниция» стали употреблять психологи.

*Когнитивная психология* — это психология познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления. Как пишет авторитетный представитель этого научного направления Роберт Солсо, «когнитивная психология изучает то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и как эти знания влияют на наше внимание и поведение» [119, с. 28]. Когнитивная функция психики реализуется в различных видах деятельности субъекта (в процессах самодетерминации, саморегуляции, самоорганизации и т.п.), определяет их уровень, а также становление самого субъекта деятельности [66, с. 13]. Именно когнитивная психология стала ядром, вокруг которого группировались другие когнитивные науки.

Наряду с восприятием, вниманием, памятью к когнитивным способностям человека психологи относят и язык. Психологи, работающие в русле когнитивного подхода, признают роль языка не только как когнитивной способности человека, но и как средства доступа к деятельности сознания. «Когнитивные способности человека и усвоенные им модели познания находят непосредственное выражение в языке» [118, с. 8]. Таким образом, исследования языка открывают путь к изучению высших когнитивных процессов и позволяют рассматривать язык как основной механизм познания мира.

Рассмотрению различных моделей познания посвящены работы М. Вартофского, Т. Винограда и Ф. Флореса, Т.А. ван Дейка, П.Н. Джонсон-Лзарда, В. К. Нишанова, Р. И. Павилениса и др. Проблема репрезентации знаний в сознании человека анализируется в работах М. А. Дмитриховской, А. А. Залевской, В. Б. Касевича, У. Найссера, Ю. Чарняк и т.д.; когнитивную деятельность человека изучают С.Д. Дэниэл, М.Дени, Б. Лакс, А.Г.Сонин и др.

Формирование терминологического аппарата *когнитивной лингвистики* происходило и происходит под влиянием других наук, в первую

очередь когнитивной психологии. Так, для обозначения ментальных структур, репрезентированных языковыми средствами, лингвисты используют термины когнитивной психологии и гештальт-психологии (фрейм, сценарий, скрипт, гештальт, образ-схема и др.), вкладывая в них новое, лингвистическое содержание. На наш взгляд, некоторые из этих концептов могут быть использованы для анализа понятия педагог по физической культуре.

Когнитивная семантика рассматривает язык как средство организации, обработки и передачи информации. Эти процессы, естественно, невозможно представить без субъекта познания — говорящего, языковой личности. Поэтому появление отечественной когнитивной семантики обусловлено доминирующим в лингвистике второй половины XX в. антропоцентрическим взглядом на язык. Изучение языковой картины мира, человеческого фактора в языке, языковой личности [116] создало фундамент для современных когнитивных исследований.

Методы когнитологии приближаются к методам естественных наук. Для верификации данных также активно используются экспериментальные методы психолингвистики (например, метод психолингвистического эксперимента).

Для методологии когнитивных наук характерны следующие черты:

- 1) открытость (привлечение методов других гуманитарных и естественных наук для выявления универсальных принципов, лежащих в основе когнитивных способностей человека);
- 2) объяснительный характер (уход от формализованных моделей, стремление не описать языковые факты, а дать им объяснение);
- 3) внимание к интуиции (интроспекции) исследователя, помогающей обосновать психологические процессы;
- 4) учет роли человека как субъекта когнитивной деятельности в процессах познания мира.

Исследование значений языковых единиц позволяет изучать понятийную картину мира, в том числе и связанную с профессиональной сферой. Обращая внимание на то, как и какая информация о мире представлена в значениях языковых единиц, когнитологи определяют значение как «концепт, схваченный знаком» и говорят о том, что в значении репрезентировано опосредованное языком представление о мире.

На основе таких представлений когнитологию можно назвать теорией концептуализации и категоризации, теорией того, как человек воспринимает и осмысливает окружающий мир и как его опыт познания реализуется в значениях языковых выражений [32, с. 18].

К наиболее значительным темам, интересующим современные когнитивные науки, относятся: а) теория прототипов как способов категоризации мира в сознании человека; б) семантика языковых единиц, за значениями которых стоят комплексные, полипропозитивные когнитивные сущности.

## **2.2. Концептуализация в процессе профессиональной идентификации**

### ***2.2.1. Когнитивные процессы концептуализации и категоризации действительности***

Отводя человеку активную роль в познании мира и рассматривая когнитивную деятельность как совокупность процессов восприятия, мышления, памяти, направленных на освоение окружающего мира, ученые выделяют два ключевых когнитивных процесса — концептуализацию и категоризацию мира.

*Концептуализация* представляет собой «один из важнейших процессов познавательной деятельности человека, заключающийся в осмыслении поступающей к нему информации и приводящий к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу человека» [5, с. 93].

Концептуализация является результатом классификационной деятельности человека, поскольку позволяет разделять поступающую информацию на значимые элементы (концепты) и использовать эти элементы для обеспечения логических операций. Языковая концептуализация включает совокупность способов семантического представления концептов.

Например, можно говорить о том, что в сознании будущих педагогов существует понятие педагога по физической культуре, манифестируемое на когнитивном уровне в виде определенной концептосферы.



**Категоризация** так же, как и концептуализация, есть классификационный процесс, отличающийся, однако, конечным результатом. Е.С.Кубрякова пишет: «Процесс концептуализации направлен на выделение минимальных содержательных единиц человеческого опыта, структур знания, а процесс категоризации — на объединение сходных или тождественных единиц в более крупные разряды, категории» [Там же, с. 93].

Так, категоризация понятия педагог по физической культуре позволяет выделить различные виды возможной профессиональной деятельности: учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе, инструктор, тренер, менеджер в сфере физической культуры и спорта и т.д.

В свою очередь, менеджер в сфере физической культуры и спорта в фитнес-центре может выполнять функции директора фитнес-программы, инструктора по оздоровительному фитнесу, консультанта, инструктора занятий.

Обрабатывая поступающую информацию, человек членит мир и выделяет классы, группы, категории и осуществляет *идентификацию* объектов, мысленно соотносит объект с определенной категорией. Поэтому процессы концептуализации и категоризации мира напрямую связаны с профессиональной идентификацией и позволяют рассматривать ее как когнитивный процесс.

Дж. П. Гилфорд выделяет две ведущие когнитивные модели, основанные на конвергентном и дивергентном мышлении. Понятие конвергентного мышления относится к ситуациям, когда ряд фактов приводит двух и более человек к одному и тому же выводу. В противоположность ему дивергентное мышление имеет место, когда, отталкиваясь от одного и того же факта, различные люди приходят к разным логическим выводам. При дивергентном мышлении нет единственно правильного ответа на вопрос, т. е. заведомо допускается возможность альтернативных решений.

Конвергентное мышление склонно к сохранению в сознании уже известного и предопределенного, тогда как дивергентное мышление стремится пересмотреть известное, исследовать предопределенное и сконструировать возможное.

Понятия конвергентного и дивергентного мышления представляют интерес для исследования процесса профессиональной идентификации, так как они объясняют, почему расхождения в интерпретации профессионально-специфической информации со стороны разных студентов, плюрализм мнений и столкновение различных, подчас противоположных точек зрения на образ педагога по физической культуре являются типичными для профессиональной идентификации явлениями. Конвергентное мышление предполагает, что, наблюдая факты иного образа профессиональной идентификации, студент неизбежно будет приводить их «к общему знаменателю», т. е. объяснять их через призму знакомого и привычного, часто приходя к неоправданным выводам.

Дивергентное мышление позволяет студенту развести характеристики своего *профессионального Я* и образа педагога по физической культуре, допуская возможные различия и предлагая их адекватное объяснение. То же самое может наблюдаться в ситуациях, когда разные виды деятельности педагога по физической культуре у различных студентов имеют сходное название, но при этом различаются по своей сути (например, инструктор и менеджер в сфере физической культуры и спорта).

Результаты процессов концептуализации и категоризации мира получают объективацию в языке. Как пишет Х. Гейвин, специалист в области когнитивной психологии, «язык является итогом работы когнитивной системы человека» [41, с. 197].

Но в языке не только репрезентируются готовые концепты и категории. Человек в процессе познавательной деятельности порождает новые концепты и даже новые категории, творит новые ментальные пространства и, следовательно, формирует значения языковых единиц, а не только получает их в готовом виде.

### **2.2.2. Формирование, типы и средства вербализации концептов**

Одним из основных понятий когнитивных наук является понятие концепта. Термин «концепт» возник в научной литературе в начале XX в. «Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе

мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [18, с. 269].

В отечественной научной традиции термин «концепт» начинает использоваться в 80-е и особенно активно в 90-е гг. XX в. Первоначально он употреблялся преимущественно в переводных работах и иногда заменялся словами «понятие» или «смысл» [133, с. 87–89].

В научной литературе сегодня существуют несколько определений концепта и несколько подходов к концептуальному анализу. Одним из самых известных и часто цитируемых является определение А. Вежбицкой, данное в работе 1995 г. «Лексикография и концептуальный анализ»: «Концепт есть объект из мира "Идеальное", имеющий имя и отражающий определенные культурно обусловленные представления человека о мире "Действительность"» [36].

При семантическом подходе к исследованию концептов мыслительные образы, стоящие за языковыми знаками, выявляются путем анализа семной и семантической структур слова, характеристик его сочетаемости. При этом, конечно, не происходит отождествления концептуального и семантического уровней, семантическая информация является средством доступа к концептуальным структурам.

Способы формирования концептов как квантов структурированного знания различны. В научной литературе отмечается, что концепты возникают в результате сенсорного и логического взаимодействия человека с окружающей его действительностью на основе:

- 1) чувственного опыта, т.е. в результате непосредственного восприятия органами чувств (например, непосредственного восприятия конкретных представителей профессии – учителя, тренера и т.д.);
- 2) предметно-практической деятельности человека (в том числе и профессиональной);
- 3) экспериментально-познавательной деятельности (например, в ходе профессионально-образовательного процесса);
- 4) мыслительной деятельности, т. е. в результате умозаключений, рассуждений, выводов (к примеру, при профессиональной идентификации);
- 5) вербального и невербального опыта.

Различные способы формирования концепта дополняют друг друга, а формирование полноценного знания возможно лишь в результате сочетания различных способов [32, с. 24–25; 113, с. 40].

Рассматривая концепт как многомерное ментальное образование, В.А. Маслова считает, что каждый концепт помимо смыслового содержания включает в себя ряд других компонентов: общечеловеческий, или универсальный; национально-культурный; социальный; групповой; индивидуально-личностный [93, с. 42].

Поскольку концепты включают разные по степени абстрактности форматы знания, в теории концептуального анализа сложилась следующая типология концептов [22; 32; 111; 113 и др.]:

1. **Конкретно-чувственный образ** — образ конкретного предмета или явления, существующий в сознании человека (например, образ конкретного педагога по физической культуре: учителя, преподавателя, инструктора, тренера, менеджера).

2. **Мыслительная картинка**, или представление, — обобщенный, чувственный, эмпирически представляемый образ предмета, отражающий совокупность его наглядных признаков. Например, по данным проведенного нами ассоциативного эксперимента, студенты представляют себе учителя физической культуры в школе обязательно со свистком, мячом и другими атрибутами. Эти составляющие образа педагога по физической культуре фиксируются в сознании человека как его значимые элементы, хотя индивидуальные представления об учителе физкультуры могут быть различными у разных людей.

3. **Схема** — условный образ предмета, имеющий пространственно-контурный характер. Обычно схема репрезентируется словами с локативной, пространственной семантикой, семантикой формы, например, для педагога по физической культуре такими схематичными образами будут локативные образы (образы места профессиональной деятельности) спортивного зала, корта, стадиона, пространственные образы спортивных сборов в определенной местности и т. д. Словарные дефиниции таких слов содержат указания на форму, внешний вид, очертания предметов.

4. **Понятие** — это концепт, содержащий наиболее существенные признаки предмета, возникшие в результате рационального осмысления

предмета и абстрагирования от второстепенных признаков. Так, Л. О. Чернейко говорит о том, что понятие возникает в результате логического конструирования концепта: «Основа понятия — логическая. Основа концепта — сублогическая» [137, с. 287].

Понятие о деятельностных компетенциях педагога по физической культуре отражено в Государственном образовательном стандарте в квалификационной характеристике выпускника специальности «Физическая культура»: «Выпускник, получивший квалификацию педагога по физической культуре, должен быть готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта; осознавать необходимость соблюдения прав и свобод учащихся, предусмотренных Законом Российской Федерации "Об образовании", Конвенцией о правах ребенка, систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими), выполнять правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе» [45].

**5. Пропозиция** — концепт, представляющий мыслительный образ типовой ситуации. Ядром пропозиции является предикат (носитель признака, выражающий отношения между участниками ситуации — актантами). Пропозиция репрезентируется в первую очередь синтаксическими средствами языка — предложениями.

Новая информация может быть усвоена тогда, когда уже существуют когнитивные структуры и старая, устоявшаяся в памяти информация. Недостаточное знание ограничивает понимание, поскольку человек должен закодировать информацию о данном материале. Начальная обработка информации происходит в кратковременной памяти, которая имеет ограниченный объем. Вследствие этого ограничения в памяти

хранится только часть пропозиции — наименьшей значимой единицы информации.

С целью объяснить существование «сложных» структур в когнитивной психологии разработан ряд моделей понимания, например, модель понимания В. Кинча [49], которая основывается на идее, что пропозиция, как наименьшая значимая единица информации, является основной единицей памяти.

Например, когнитивно-пропозициональная структура как ядерный компонент концептосферы учитель физической культуры в школе включает следующие позиции: *субъект 1* профессиональной деятельности — учитель физической культуры; *объект* и одновременно *субъект 2* — ученик; *предикат* — учить; *место* — спортивный зал, спортивная площадка, спортивный стадион; *средство* — приспособления и предметы, используемые *субъектом 1* и *субъектом 2* (спортивный инвентарь и т.п.); *способ обучения* — объяснение, демонстрация упражнений и т.д.; *способ оценки знаний субъекта 2* — тесты физической подготовленности, отметки.

**6. Фрейм** — многокомпонентный концепт, включающий совокупность данных для представления стереотипной ситуации. Термин «фрейм», который был предложен М. Минским [95], первоначально использовался в исследованиях по психологии и искусственному интеллекту. Фрейм состоит из слотов (частей-ячеек), которые заполняются данными о параметрах ситуации [42; 58; 125 и др.].

Анализируя концепт тренер как фрейм, можно выделить следующие его слоты: а) схема «спортсмен — тренер — представитель спортивного клуба — владелец спортивного клуба — спонсор»; б) топологический элемент «профессиональные функции тренера» и др.

Фрейм должностные обязанности сотрудника фитнес-центра включает в себя следующие слоты: а) руководство тестированием физической подготовленности; б) проведение занятий; в) работа с директором фитнес-программы по составлению расписания занятий и штатного расписания фитнес-центра, внесению изменений и дополнений в фитнес-занятия; г) подготовка новых специалистов.

**7. Сценарий**, или скрипт, — это динамически представленный концепт как последовательность сменяющих друг друга эпизодов (сцен). Тер-

мин «сценарий», или «скрипт», используется психологами для обозначения стереотипных событий. Так, сотрудники Йельского университета Р.Шенк и Р. Абельсоп под скриптом понимают организованные единицы стереотипной информации, которые создаются людьми в различных ситуациях [16, с. 164-165; 119, с. 237].

Например, скрипт посещение спортивно-оздоровительного центра включает ряд эпизодов: а) клиент входит в спортивный зал, включается в индивидуальную или групповую работу с тренером (инструктором) по выбранному виду спорта; б) тренер (инструктор) постоянно контролирует тренировочный процесс; в) в конце занятия тренер (инструктор) подводит его итоги, планирует дальнейшую спортивно-оздоровительную деятельность клиента для того, чтобы добиться лучших результатов, и т.д.

По мнению психологов, скрипты кодируют наиболее распространенную последовательность эпизодов. Как пишет Р. Солсо, «скрипты — это "общепринятая" последовательность причинных связей. В естественном языке мы не проговариваем детально и точно последовательность причинных событий, но (обычно) даем достаточно деталей, так чтобы другой человек со сходным жизненным опытом мог понять последовательность событий» [119, с. 526].

Сценарии, или скрипты, ориентированы на динамические способы репрезентации значений, что дает основание противопоставлять их фреймам как статичным структурам. Сценарии являются способом хранения знаний о стереотипных ситуациях (например, сценарий теоретический экзамен по предмету «Физическая культура» в вузе включает ряд эпизодов: а) выбор студентом билета, подготовка ответа; б) наблюдение преподавателя за происходящим в аудитории; в) ответ студента на вопросы билета; г) оценка ответа студента преподавателем; д) заполнение им зачетной книжки и т.д.).

8. *Гештальт* — это концептуальная структура, представляющая собой целостный образ, совмещающий чувственные и рациональные компоненты как результат нерасчлененного восприятия ситуации. Гештальт репрезентируется абстрактными именами, например словом педагог. А.П.Бабушкин называет их «калейдоскопическими концептами» и говорит, что их специфика заключается в «текучести», т. е. в том, что они не имеют

фиксированных ассоциатов, развертываясь то как мыслительная картинка, то как фрейм, то как сценарий.

Термин «концепт» употребляется как базовый по отношению ко всем перечисленным выше типам структур знания, репрезентированным в языке.

По способности/неспособности быть выраженными средствами языка концепты могут являться вербализованными и невербализованными. Невербализованные концепты не имеют языкового воплощения, однако существуют в сознании большинства носителей языка.

По степени конкретности/неконкретности содержания выделяют конкретные (например, образ конкретного педагога по физической культуре) и неконкретные концепты (образ педагога по физической культуре, представленный в государственном образовательном стандарте).

По субъектной отнесенности выделяют концепты индивидуальные и инвариантные, т. е. существующие в определенной культуре и известные большинству носителей данной культуры [61].

По культурной ценности рассматривают концепты когнитивные и лингвокультурологические. Лингвокультурологические концепты отличаются от когнитивных наличием ценностного отношения, сформировавшегося в определенной культуре. Такие концепты обладают национально-культурной маркированностью и включаются в концептосферу национального языка.

Т. А. Фесенко пишет: «Концепт существует в ментальной реальности человека (его сознании) как совокупность знаний и информации об актуальном или вероятном положении дел в реальном мире в контексте эмоций, переживаний, ассоциаций и т. д. Осознание его как ментального образования позволяет не только реконструировать ментальный мир носителя концептуальной системы, мир его психики, но и воссоздать его этнокультурный образ, его этноментальную характерологию, ибо концепт — это фрагмент этнокультурной среды в ментальном мире человека» [128, с.344].

Концепт педагог по физической культуре относится к вербализованным концептам, является одновременно индивидуальным и инвариантным (т.к. имеет общие, прототипические и индивидуально-личностные характеристики), когнитивным и лингвокультурологическим, поскольку ре-



презентирует знания об этой сфере профессиональной деятельности, существующие в сознании русских студентов начала XXI в.

### **2.2.3. Пропозициональная форма представления знаний**

Специфика видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре обнаруживается в связи их с динамическим процессуальным признаком. Концептосферы, соотносящиеся с конкретным видом профессиональной деятельности, в «свернутом» состоянии способны отображать элементы представляемой ситуации. Например, в структуре образа преподавателя по физической культуре в вузе определены его будущие профессиональные связи: *субъект 1* действия – человек (преподаватель). *Субъектом 2* и одновременно *объектом* также является человек – студент (ситуация: преподаватель физического воспитания в вузе провел тестирование кондиционных физических качеств студентов), причем социальный статус *субъекта 1* выше статуса *субъекта 2*.

Следовательно, образ педагога по физической культуре в целом невозможно рассматривать в отрыве от других участников конкретной профессиональной ситуации. Это позволяет говорить о том, что образ педагога по физической культуре фиксирует пропозициональные форматы знания.

Например, пропозиция, являющаяся результатом обобщенных представлений об учителе физической культуры в школе, как было отмечено выше, включает следующие компоненты ситуации: *субъект 1* — *объект* (*субъект 2*) — *предикат* — *место* — *средство* — *способ обучения* — *способ оценки знаний*.

Такая пропозиция в свернутом виде отображает денотативную ситуацию передачи знаний по физической культуре в рамках школы. И хотя каждая денотативная ситуация в профессиональной сфере уникальна, в сознании носителей языка она подводится под определенную мыслительную схему.

**Пропозиция** — это способ ментального представления обобщенной типовой ситуации в сознании человека. Ядром пропозиции является пре-

дикат (компонент, выражающий отношения между участниками события), который определяет количественный и качественный состав *актантов* (слов, называющих участников события) и *сирконстантов* (слов, выражающих обстоятельственные характеристики события) [111, с. 27].

Например, обстановка (физическая, профессиональная и психологическая), в которой осуществляется деятельность, а также четкая оценка деятельности – важные аспекты деятельности профессиональных работников фитнес-центров.

В конкретном образе педагога по физической культуре в свернутом виде содержится указание на участников ситуации. Это позволяет определить образ педагога по физической культуре как «узел когний», поскольку он, реализуя свои валентные свойства, активизирует в сознании когнии о познанных человеком взаимосвязях между объектами действительности, т. е. задает параметры соответствующего факта действительности.

Таким образом, в образе педагога по физической культуре, являющемся репрезентантом обобщенного процессуального концепта, фиксируются пропозициональные форматы знания.

Когнитивный статус понятия педагог по физической культуре как носителя пропозициональной информации определяется субъектно-объектными связями, присущими различным профессиональным ситуациям. По словам А. А. Уфимцевой, «семантические отношения типа "субъект — действие" и "действие — объект" могут быть отнесены к константам сознания и являются единицами концептуальной модели мира» [126, с.119].

Антропоцентрический подход к изучению профессиональной идентификации позволяет сосредоточить основное внимание на ее субъектном компоненте, поскольку именно субъект профессиональной идентификации является активным производителем действия, носителем процессуального признака и способен определять характер данного интеграционного процесса.

Для обозначения отсылки к ситуации, предшествующей основной, в рамках когнитологии обычно используется термин «пресуппозиция» [17; 75; 86; 104; 122 и др.]. Например, пресуппозицией образа педагога по фи-

зической культуре, формирующегося в ходе профессионально-образовательного процесса в вузе у будущих специалистов в области физического воспитания, является образ их собственного учителя, преподавателя, тренера и т.д. как педагога по физической культуре.

Все виды профессиональной деятельности педагога по физической культуре содержат также отсылку к будущей ситуации. Такой вид профессиональной деятельности педагога по физической культуре, как менеджер в сфере физической культуры и спорта, предполагает работу специалиста в спортивно-оздоровительном центре, спортивном клубе или определенном спортивном обществе.

Подчеркивая фазисное распределение на временной оси профессиональных действий, можно рассматривать образ педагога по физической культуре как включающий ряд ситуаций (событий, пропозиций) и выделять три его составляющие: лексикализованную ситуацию, ретроситуацию и проспект-ситуацию (термины Н.Б. Лебедевой). Лексикализованная ситуация — это ядро образа педагога по физической культуре. Ретроситуация и проспект-ситуация включают те пропозиции, которые связаны с основными хронологическими отношениями [88].

На наш взгляд, концептосфера педагог по физической культуре характеризуется полипропозитивностью, т. е. способностью репрезентировать комплекс ситуаций, поскольку любое социальное действие — это процесс, разворачивающийся во времени, характеризующийся фиксированным набором участников и обстоятельств.

Соответственно при характеристике данного образа следует учитывать и реальный план (совершение определенных профессиональных действий), и план невидимый (ментальный).

Рассмотрение образа педагога по физической культуре с когнитивных позиций приводит к мысли о фиксации в нем знаний человека о профессиональных действиях, процессах, событиях, происходящих в действительности, т. е. данный образ фиксирует процедурные форматы знания. При исследовании его полипропозитивного характера мы делали акцент на включении в него нескольких пропозиций. Данные пропозиции в сознании человека определенным образом упорядочены, представляют собой опре-

деленную последовательность профессиональных действий и образуют когнитивный сценарий (термин А.М. Плотниковой) [111].

**Когнитивный сценарий** фиксирует повторяющиеся стереотипные профессиональные ситуации динамического характера.

Анализ видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре с выявлением их когнитивных профессиональных сценариев позволяет реконструировать воплощенные в языке социальные стереотипы.

Например, когнитивный сценарий профессионально-трудовой деятельности преподавателя физического воспитания в вузе состоит из следующих сцен:

1) *субъект 2* нуждается в знаниях в области физической культуры и спорта;

2) *субъект 1* обладает необходимыми материальными и интеллектуальными средствами для помощи объекту;

3) *субъект 1* предпринимает какие-либо действия, прилагает усилия, чтобы помочь *субъекту 2* получить знания.

Представленный в таком предельно обобщенном виде когнитивный сценарий профессионально-трудовой деятельности преподавателя физического воспитания в вузе конкретизируется в конкретных образах преподавателей. Например, в ситуации профессиональной деятельности преподавателя-тренера в спортивной школе конкретизируются позиции *объекта* (спортивно одаренные дети) и *субъекта* (учитель-тренер). В некоторых видах деятельности педагога по физической культуре когнитивный сценарий усложняется за счет увеличения числа пропозиций и конкретизации социальных ролей участников.

В когнитивных сценариях различных видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре фиксируются не только последовательность профессиональных действий, их «моторная программа», но и социальные роли участников ситуации, специфика их социального взаимодействия. Так, в профессиональной ситуации «учитель / преподаватель» субъект имеет более высокий статус по сравнению с объектом, а в ситуациях «инструктор», «менеджер» — более низкий (ср.: клиент всегда прав).

Кроме того, значимым для когнитивных сценариев различных видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре оказывается прагматический компонент, т. е. оценка ситуации студентом с позиции соблюдения или несоблюдения социальных норм.

Например, характеристика деятельности инструктора оздоровительного фитнес-центра включает оценку:

- содержания программы;
- методики реализации программы;
- взаимоотношений инструктора с клиентами, другими сотрудниками и директором программы;
- действий в необычных и критических ситуациях;
- точности в сборе и регистрации данных тестирования;
- профессионализма в выполнении функциональных обязанностей.

## **2.3. Категоризация в процессе профессиональной идентификации**

### **2.3.1. Основные подходы к категоризации действительности**

Один из известных когнитологов, исследующих понятие категоризации, Джордж Лакофф, считает, что категоризация лежит в основе всех мыслительных процессов человека. Он пишет: «Не будь у нас способности к категоризации, мы не смогли бы действовать вообще, ни в физическом мире, ни в нашей социальной или интеллектуальной жизни. Понимание того, как мы осуществляем категоризацию, является необходимым для понимания того, как мы мыслим и как мы действуем, и, следовательно, необходимым для понимания того, что делает нас человеческими существами» [83, с. 20].

Способность к категоризации у человека проявляется очень рано, а с возрастом она изменяется и приобретает более совершенный характер. Категоризация происходит неосознанно, и человек задумывается о ее су-

существовании лишь в проблемных ситуациях. Рассматривая эволюцию осмысления категоризации мира, Дж. Лакофф выделил три следующих основных подхода к ее изучению.

1. *Традиционный подход.* Традиционная точка зрения на формирование категорий восходит к идеям Платона и Аристотеля. По мнению Платона, мы можем отличать одну вещь от другой, потому что обладаем идеей этой вещи. Познать вещь — это обладать идеей вещи, т. е. знать свойства вещи, ее строение, назначение, смысл. Аристотель разграничивает существенные и несущественные признаки предмета. Для отнесения какого-либо предмета к конкретной категории и для называния его конкретным именем нужно знать существенные признаки предмета. В рамках традиционного подхода категория рассматривается как абстрактное вместилище: одни предметы входят в категорию (им присущи определенные свойства), другие — нет.

Признаки традиционного подхода формулируются в работах по когнитологии следующим образом:

1) содержание категории исчерпывается набором обязательных и наиболее существенных признаков, которыми должны обладать все члены категории;

2) все элементы категории равноправны;

3) границы категории строго определены.

Например, с точки зрения традиционного подхода, все представители категории **учитель физической культуры в школе** равноправны (т.е. в равной степени являются учителями), границы этого образа педагога по физической культуре строго определены: к этой категории относятся только педагоги по физической культуре, работающие в школе и обладающие набором обязательных и наиболее существенных признаков.

По мнению Лакоффа, классическая теория представляет собой результат умозрительных заключений и не имеет эмпирического обоснования; с течением времени она превратилась в нечто само собой разумеющееся и, не подвергаясь сомнению, долго господствовала в науке [Там же].

2. *Подход, основанный на принципе «семейного сходства».* Неравенство членов внутри категории позволяет ученым говорить о более или

менее типичных ее членах — о хороших и плохих примерах той или иной категории.

Так, конкретные «носители» образа учителя физической культуры в школе могут существенно отличаться друг от друга, например, по уровню образования (педагогический колледж, педагогический институт, университет и т.п.); видам спорта, которыми они профессионально занимаются; педагогическому стажу, не говоря уже об их половой принадлежности, возрасте, росте и т.п.

3. *Подход Рош* (прототипический). Понятие прототипа было введено в психологию в начале 70-х гг. прошлого века. Его возникновение связывают обычно с работами американского психолога Элеоноры Рош (Хайдер). Проведенные ею и другими психологами эксперименты поставили под сомнение основные положения традиционного подхода, согласно которому все члены категории обладают одинаковыми свойствами и категории независимы от человека.

Например, в 1973 г. Э. Рош проводила эксперименты с различными типами категорий. В одном из экспериментов информантам предлагалось оценить степень принадлежности к категории «птица» орлов, малиновок, гусей, уток, воробьев, пингвинов, летучих мышей. По результатам ранжирования в категории «птица» малиновки и воробьи были признаны типичными ее представителями, орлы — менее типичными, а куры, утки, гуси — еще менее типичными и, следовательно, занимающими место на периферии категории. Пингвины не умеют летать и, возможно, поэтому оказались на дальней периферии категории. Летучие мыши вообще не являются птицами. Член категории, признанный информантами в качестве ее лучшего примера, был назван *прототипом* данной категории.

Оценивая концепцию Э. Рош, Дж. Лакофф пишет: «Она разработала методику экспериментов для исследования категорий физических объектов. Во всех случаях были обнаружены явления асимметрии (названные *прототипическими эффектами*), испытуемые оценивали некоторые члены категории как в большей степени представляющие категорию в целом, чем другие члены» [Там же, с. 64–65]. Например, малиновки рассматривались как более характерные представители категории «птица», чем куры, пингвины и страусы, и стулья для того, чтобы сидеть за столом, — как более

репрезентативные члены категории стул, чем качающиеся стулья (кресла-качалки), парикмахерские стулья.

Результаты подобных экспериментов доказали, что человек воспринимает категорию как имеющую центр (наиболее типичные члены категории) и периферию (менее типичные члены категории).

Таким образом, учеными были сформулированы следующие основные принципы прототипического подхода:

1. Элементы категории неравноправны, они имеют центр и периферию.

2. Центральные, самые типичные элементы воплощают наиболее характерные признаки категории и называются прототипами. В связи с этим можно утверждать, что прототипические характеристики педагога по физической культуре соотносятся с требованиями государственного образовательного стандарта.

3. Принадлежность объекта к той или иной категории определяется его сходством с прототипом.

4. Прототипические элементы одной категории максимально отличаются от прототипических элементов других категорий.

5. Границы между категориями могут быть нечеткими. Например, тренер может выполнять ряд функций менеджера по физической культуре.

### ***2.3.2. Уровневый подход к категоризации понятий***

Концепцию Э. Рош, о которой говорилось выше, обычно называют теорией прототипов и категорий базового уровня. Изучая в конце 1970-х гг. прототипические эффекты, Э. Рош обнаружила, что прототипические эффекты задают внутреннюю структуру категории.

Исследовательница предложила трехуровневую систему категоризации объектов действительности, которая включает:

1) суперординатный уровень (уровень высшего порядка). Например, концептосфера педагога по физической культуре существует в сознании в виде совокупности концептосфер, соотносящихся с различными видами профессиональной деятельности;



2) базовый уровень (центральный). Так, базовые характеристики педагога по физической культуре представлены в государственном образовательном стандарте;

3) субординатный уровень (уровень нижнего порядка). Пример — конкретные реакции студентов на стимулы, соотносящиеся с различными видами профессиональной деятельности педагога по физической культуре (учитель, преподаватель, инструктор, тренер, менеджер).

Э. Рош полагает, что восприятие и категоризация объектов осуществляются благодаря наличию базового уровня. Интерпретируя идеи Э.Рош, Н. Н. Болдырев пишет: «К этому уровню относятся концепты, обозначаемые такими словами, как *стол, кресло, книга, ручка, собака* и т. п. Они требуют наименьших когнитивных затрат при их восприятии и обработке и поэтому легче и быстрее усваиваются, запоминаются в первую очередь. На этом уровне человек, сталкиваясь с недискретностью естественного окружения, действует наиболее эффективно. Именно на этом уровне опыта материального взаимодействия с окружающим миром мы четко проводим различия между *кошкой и собакой, розами и гвоздиками, книгами и тетрадями*. Однако стоит опуститься на уровень ниже или подняться на уровень выше, и вещи становятся значительно сложнее. Гораздо труднее отличить один вид собаки от другого, чем кошку от собаки, или выделить их общие характеристики» [32, с. 86].

В основе выделения категорий базового уровня лежат четыре дифференциальных признака, или, как их называет Дж. Лакофф, четыре эффекта базового уровня [83, с. 72–73], в соответствии с которыми можно обобщить дифференциальные признаки прототипического образа педагога по физической культуре как категории базового уровня. К данным признакам относятся:

1) *особенности восприятия*. Прототипические образы педагога по физической культуре как объекты, относящиеся к базовому уровню, имеют одиночный ментальный образ и поэтому легко осознаются и быстро *идентифицируются*;

2) *наличие особых функций*. В нашем случае речь идет об общей «моторной программе», системе действий, которые могут быть произведе-

ны по отношению к данному виду профессиональной деятельности педагога по физической культуре;

3) *особенности репрезентации*. Прототипические характеристики образа педагога по физической культуре как категории базового уровня репрезентируются в языке частотными и контекстуально нейтральными словами, например *взрослый, знает, спортивный, спортсмен* и т.д.;

4) *организация знания*. На этом базовом уровне хранится большая часть информации о педагоге по физической культуре, там «минимизированы» знания об отображаемой действительности, свернуто и обобщенно репрезентировано значение всех единиц, передается идея класса (классовая семантика), что существенно для категоризации мира [21, с. 25].

Таким образом, любая категория представляет собой иерархическую структуру, причем в основе иерархии лежит принцип психологической релевантности базового уровня.

### **2.3.3. Структура прототипической категории и виды прототипов**

Идея прототипов получила огромный резонанс в когнитивных науках. Прототипический подход развивался в работах Дж. Лакоффа, Ч. Филлмора, Р. М. Фрумкиной и др.

Описание образа педагога по физической культуре в рамках прототипического подхода может строиться следующим образом. С конкретным видом профессиональной деятельности педагога по физической культуре (учитель, преподаватель, инструктор, тренер, менеджер) соотносится его прототип, описание которого представляет собой пучок (кластер) семантических признаков. Кроме прототипа выделяется периферия, представляющая собой различные отклонения от центрального понятия. Например, можно следующим образом проанализировать слово *тренер*.

Тренер — специалист в каком-либо виде спорта, руководящий подготовкой спортсменов; это прототипическое значение не покрывает случаев употреблений, находящихся на периферии сознания. Например, слово *тренер* является реакцией на слова *мастер, тренировка, будущий, ругать, свисток, спортсмен, футбольный*, которые можно считать характери-

ками этого понятия, находящимися на периферии языкового сознания [11, с. 866].

Прототип представляет собой объединение всех возможных признаков, причем в каждом конкретном употреблении может реализоваться только часть из них.

Существуют понятия, тесно связанные с понятием «прототип»: это «инвариант», «общее значение». Рассмотрим их соотношение.

**Соотношение понятий «прототип» и «инвариант».** По определению А. В. Бондарко, инвариант — это признак или комплекс признаков изучаемых системных объектов (единиц, классов и категорий), который остается неизменным при всех преобразованиях, обусловленных взаимодействием исходной системы с окружающей средой [34, с. 159]. Например, понятия тренер и менеджер в сфере физической культуры и спорта выступают как варианты по отношению к инварианту — категории педагог по физической культуре в целом.

Рассматривая соотношение понятий «инвариант» и «прототип», А.В. Бондарко пишет: «...инвариант — это прежде всего системный — глубокий — источник воздействия на подчиненные ему варианты. Он отражает исходно-системную сторону взаимодействия системы и среды. Инварианты часто не являются интенциональными, они далеко не всегда включаются в сферу актуального смысла... Прототипы по своей природе интенциональны. Они неразрывно связаны с актуальным сознанием...» [Там же, с. 265–266].

Следовательно, можно говорить о неизменности и стабильности инварианта. В отличие от инварианта, прототип меняется со временем, он обусловлен концептуальной картиной мира, характеризуется национально-специфичными чертами. По мнению Ч. Филлмора, прототип, в отличие от инварианта, обладает признаками размытости, неустойчивости в наборе компонентов, «задает для категории ее прототипический каркас, но в то же время допускает вариативность и возможность неполного удовлетворения этих условий, заданных в прототипе критериев» [130, с. 30].

Сопоставлению инвариантов и прототипов посвящена работа Н.Н.Болдырева, который пишет: «...инвариант — это понятие скорее гносеологического плана, в то время как прототип — понятие онтологическо-

го уровня. Следовательно, они связаны с разными направлениями классификационного процесса — в сторону обобщения (инварианты) и в сторону конкретизации (прототипы)». И далее: «Инвариант — это определенное понятие, результат теоретического мышления. В качестве прототипа, однако, может выступать и конкретно-чувственный образ, и некоторая схема, и определенный стереотип, идеал, типичный образец и т. д. Иначе говоря, инварианты существуют только на ментальном уровне, то есть свойственны только концептуальным, языковым категориям, а прототипы обнаруживаются как в естественных, так и в языковых категориях» [30, с. 56–57].

На наш взгляд, термин «инвариант» может использоваться и при рассмотрении процесса профессиональной идентификации. Общая часть понятия педагог по физической культуре будет выступать инвариантом, или общим значением для всех видов его профессиональной деятельности.

Итак, общее значение — это инвариант значений исследуемого понятия.

Очевидно, что виды профессиональной деятельности педагога по физической культуре понятийно удалены друг от друга и объединяют различные по характеру профессиональные действия и функции.

Согласно ГОС–2005, к видам профессиональной деятельности педагога по физической культуре относятся учебно-воспитательная, социально-педагогическая, культурно-просветительная, научно-методическая, организационно-управленческая, физкультурно-спортивная, оздоровительно-рекреативная деятельности.

Различие видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре связано со специализацией элементов исходного профессионального сценария. Специализация позиции объекта приводит к возникновению образов учителя (объект — ученики), преподавателя (объект — студенты), инструктора (объект — клиенты), тренера (объект — спортсмены). Актуализация цели и способа действия способствует возникновению такого вида профессиональной деятельности, как организационно-управленческая деятельность (менеджер в сфере физической культуры и спорта). Возникновение новой, не характерной ранее для советского общества, профессии менеджера ведет к изменению рейтинга профессий в общественном сознании.

В отличие от общего значения прототип — это ментальная структура, концепт, структурирующий категорию в целом.

И. М. Кобозева предлагает выделять прототипический денотат и прототипический сигнификат, что является попыткой соединить чисто психологические и выраженные в языковой форме признаки прототипа [73, с. 160].

*Прототипический денотат* — это типичный, эталонный представитель класса. Например, типичный педагог по физической культуре — учитель физической культуры в школе.

*Прототипический сигнификат* — это набор свойств, характеризующих прототипический денотат. Например, прототипический сигнификат педагога по физической культуре складывается из требований государственного образовательного стандарта.

Множество субъектов реального мира, которые обозначаются понятием, размыто. Поэтому значение понятия педагог по физической культуре сложно описать в виде конечного списка признаков-критериев, которые должны быть у всех объектов, обозначенных данным словом. Значение понятия педагог по физической культуре следует описывать как прототипический каркас, т. е. набор свойств прототипического денотата.

**Виды прототипов.** В психологической и лингвистической литературе выделяются следующие виды прототипов:

1. *Стереотипы* — типичные примеры, эталоны. Такие прототипы имеют достаточно стабильный характер и могут быть выявлены в результате экспериментов.

Например, типичный образ учителя физической культуры в школе, оцененный как отрицательный, по данным проведенного психолингвистического эксперимента<sup>1</sup>, характеризуется как авторитарный, безвкусный, горластый, контролирующий, крикливый (2), ленивый, малоподвижный, непонимающий (2), раздражительный (2), строгий (5), суровый, требовательный (9), усталый (2).

Поскольку, поставив перед собой задачу рассмотрения типичных черт образа педагога по физической культуре, мы заведомо обрекли себя

---

<sup>1</sup> См. с. 128—129. Здесь и далее в скобках указано количество упоминаний данного признака всеми испытуемыми.

на необходимость делать обобщения, представляется целесообразным разграничить понятия «тип» и «стереотип». *Стереотип* соотносится с примитивизированным восприятием личности педагога по физической культуре, «зацикленным» на различиях, и играет в процессе профессиональной идентификации деструктивную роль. Понятие «тип» предполагает схематическую ментальную репрезентацию педагога по физической культуре, позволяющую в определенной мере предвосхитить особенности его профессионального поведения.

Формирование обоих понятий (тип и стереотип) требует определенной степени упрощения и обобщения, абстрагирования от индивидуальных характеристик. Обращение же к индивидуальной личности требует осознания ее уникальности и неповторимости [89, с. 157].

При исследовании социализации конкретного студента в процессе профессиональной идентификации нельзя позволять стереотипизации предшествовать восприятию индивидуума. Компетентное поведение в ходе профессионально-образовательного процесса прежде всего предполагает способность увидеть индивидуальную личность, а уже затем в процессе анализа попытаться «примерить» на нее определенные парадигмы, основанные на понятии типа.

2. *Социальные стереотипы* — представление о типичных социальных чертах. К социальным стереотипам относится, в частности, этностереотип физкультурника, т.е. специалиста по физической культуре как образ качка с куриными мозгами, потенциального или реального нарушителя закона.

3. *Идеалы* — абстрактные идеальные образцы. Профессиональный идеал педагога по физической культуре — это совокупность признаков, которые рассматриваются как желательные, обеспечивающие положительное отношение к нему; это присутствующее в сознании стереотипное представление об идеальном педагоге по физической культуре.

Можно сказать, что профессиональный идеал педагога по физической культуре представлен в государственном образовательном стандарте.

Профессиональный идеал является важной составляющей профессионального сознания и во многом определяет профессиональное поведение. Профессиональный идеал может быть определен экспериментально.

Проведенное исследование показало, что идеальный учитель физической культуры в школе (по данным опроса 238 испытуемых студентов) выглядит следующим образом: активный (3), веселый (10), внимательный (2), грамотный, добрый (11), дружелюбный (2), жизнерадостный, заботливый, замечательный, знающий, интересный, искренний, классный, коммуникабельный, красивый, креативный, ласковый, ловкий, мечтающий, милый (3), молодой (2), морально устойчивый, мягкий, начитанный, нетребовательный (2), образованный, обязательный, опытный, ответственный (2), открытый, понимающий (7), приятный, простой, профессионал, сговорчивый, серьезный (3), сильный (2), снисходительный, сочувствующий, специалист, спокойный (2), спортивный, спортсмен (2), стойкий, сухощавый, талантливый, терпеливый (3), толерантный, трудолюбивый, умница, умный (2), упорный, энергичный.

Анализ данного перечня показывает, что большинство признаков профессионального идеала учителя физической культуры в школе, выделенных испытуемыми, отражает идеализированное представление о *толерантном* учителе.

Напрямую это представление отражают признаки добрый (11), дружелюбный (2), заботливый, ласковый, мягкий, нетребовательный (2), понимающий (7), сговорчивый, снисходительный, сочувствующий, терпеливый (3), толерантный; а косвенно — внимательный (2), замечательный, интересный, искренний, классный, коммуникабельный, креативный, милый (3), морально устойчивый, обязательный, опытный, ответственный (2), открытый, приятный, простой, профессионал, специалист, спокойный (2), стойкий.

4. *Образцы* — отдельные представители категории, которые воплощают категорию в целом. Например, хороший, добрый учитель или преподаватель физической культуры воспринимается как образец категории «педагог по физической культуре».

По словам Д. Б. Гудкова, «стереотипная ситуация может апеллировать к конкретной ситуации, обретающей статус прецедентной и оказывающейся эталоном для ситуаций такого типа вообще...» [47, с. 80].

Прототипические образы могут быть включены в словарную дефиницию. В лаборатории информационных лингвистических технологий Института лингвистических исследований РАН создан «Толковый словарь

русского языка» под редакцией Д. В. Дмитриева, дефиниции которого ориентированы на прототипическое представление значения слова.

Сравним толкования слов «педагог», «учитель», «преподаватель», «менеджер» в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.В.Дмитриева [2003] (лексемы «инструктор» и «тренер» не представлены в данном источнике) и в обычном толковом словаре [1] (табл. 2).

Таблица 2

Словарные определения основных видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре

Вид профессиональной деятельности	Определение из «Толкового словаря русского языка»	Определение из «Большого толкового словаря русского языка»
1	2	3
Педагог	Это специалист в области обучения других людей, детей каким-либо знаниям, навыкам [13, с. 832]	Лицо, имеющее специальную подготовку и занимающееся преподавательской и воспитательной работой; учитель, преподаватель [1. с. 789]
Учитель	Учителем называется тот, кто преподаёт какой-либо учебный предмет в школе [Там же, с. 1462]	Тот, кто преподаёт какой-либо учебный предмет в школе; преподаватель [Там же, с. 1411]
Преподаватель	1. Преподаватель – это человек, который, обучая кого-либо чему-либо (обычно в среднем специальном или в высшем учебном заведении), передает, сообщает ему сведения из какой-либо области знания.	Тот, кто занимается преподаванием чего-либо (обычно в среднем специальном или в высшем учебном заведении). // Звание преподающего в высших учебных заведениях [Там же, с. 965]



1	2	3
	<p>2. Когда говорят, что к кому-либо <i>пригласили преподавателя</i>, имеют в виду, что его пригласили для обучения кого-либо на дому.</p> <p>3. Преподаватель – это одно из званий сотрудников высшего учебного заведения, занимающихся преподаванием, обучением студентов [13, с. 992]</p>	
Менеджер	Это человек, который отвечает за работу всего предприятия, фирмы или отдела [Там же, с. 575]	Нанимаемый руководитель предприятия, фирмы или подразделения [1, с.533]

Данные, приведенные в табл. 2, доказывают, что, хотя когнитивный подход авторами «Толкового словаря русского языка» не декларируется, его словарные дефиниции больше ориентированы на прототипическое представление значения слова.

## 2.4. Специфические черты профессиональной идентификации как когнитивного процесса

Обобщение основных положений когнитологии позволяет выделить следующие механизмы профессиональной идентификации как когнитивного процесса:

- ввод сенсорных стимулов, являющихся результатом взаимодействия рецепторов с окружающей средой;
- фильтрация полученной информации;

- опознание образа педагога по физической культуре и/или отождествление личности с конкретным образом;
- кодификация информации с использованием словесных или иных знаков;
- посылка закодированной информации адресантом и декодирование ее адресатом (перевод «на язык разума»).

Эти механизмы, являющиеся универсальными мыслительными операциями, модифицируются и усложняются в связи с каждой конкретной профессиональной ситуацией и могут приобретать специфические черты в условиях профессионально-образовательного пространства.

***Характер когнитции в процессе профессиональной идентификации.*** Как было сказано выше, когнитивный процесс профессиональной идентификации представляет собой сложную совокупность мыслительных операций, которые выстраиваются на основе предшествующего опыта познания. В профессионально-образовательном пространстве освоение образов педагога по физической культуре студентом происходит автоматически, «на автопилоте», с применением привычных «осей координат», фреймов и сценариев. Поскольку использование такого подхода в будущей профессиональной интеграции без учета ее переменных чревато неожиданностями и ошибками, процесс когнитции в процессе профессиональной интеграции должен осуществляться в модифицированном виде, сознательно, с заблаговременным настроем на необходимость преодоления трудностей освоения новой социально-профессиональной роли.

Рассмотрим далее, каким образом происходит обработка информации, полученной в процессе когнитции.

В наиболее общих чертах процесс профессиональной идентификации предполагает следующие этапы, выделенные на основе исследования О.А. Леонтович [89].

***Этап 1. Абстрагирование и фильтрация информации.*** Одной из основополагающих идей современной когнитивной психологии является мнение о том, что «живые сенсорные впечатления представлены во внутренних когнитивных структурах в виде абстракций, основанных на реальной действительности» [119, с. 373]. Абстрагирование предполагает отбор информации, полученной в процессе познания, путем сокращения числа

поступающих извне стимулов, прохождение их через внутренние фильтры, игнорирование большей части информации и отбор меньшей части. Фильтрация информации индивидом становится своего рода средством самосохранения, позволяющим избежать поступления непосильного для обработки объема информации, хотя бы частично ограничив бесконечное количество смыслов.

Абстрагирование осуществляется на двух уровнях: сенсорном (первичном) и на уровне фильтрующих систем, которые зависят от настроения индивида, его убеждений, ценностных ориентиров, различаются в зависимости от уровня образования, принадлежности индивида к определенной культуре и социальной группе. Именно этим обстоятельством объясняются появление отрицательных характеристик образа педагога по физической культуре, моменты непонимания.

Студенту бывает трудно дифференцировать важную и неважную информацию. Часто низкий уровень профессиональной компетенции приводит к игнорированию существенной для понимания информации в пользу несущественной. Осознание избирательности восприятия в процессе профессиональной идентификации — это первый шаг в подготовке к освоению нормативного образа педагога по физической культуре, т.к. без сознательного контроля над устоявшимися привычками восприятие ограничено тем, что давно и хорошо знакомо личности.

Кроме того, на отбор информации действует фактор эмоций: приятной информации отдается предпочтение перед неприятной, т.к. срабатывает функция самозащиты, блокирующей неприятные или нежелательные сведения. Положительное отношение к носителю образа педагога по физической культуре заставляет студента фиксировать свое внимание на хорошем и игнорировать плохое, в то время как при отрицательном отношении действует противоположная тенденция. Стереотипы, возникающие на основе предубеждений, могут стать дополнительным фильтром, препятствующим формированию образа *профессионального Я*, адекватного современной ситуации.

Таким образом, если суммировать факторы, обуславливающие фильтрацию информации в ходе профессиональной идентификации, то можно утверждать, что предпочтение отдается:

- знакомому перед незнакомым;
- приятному перед неприятным;
- тому, что вызывает у студента эмоциональную реакцию;
- тому, что студент считает важным и интересным.

**Этап 2. Упрощение информации.** При восприятии отфильтрованной информации студент пытается упростить ее, чтобы она стала более обозримой, прозрачной и доступной для понимания. Как стремление к экономии усилий эта закономерность может считаться положительной, способствующей ориентировке личности в сложном профессионально-образовательном пространстве.

Однако существует ряд причин, по которым упрощение информации может быть квалифицировано как отрицательное явление. Студент, не знакомый с образом педагога по физической культуре, представленным в государственном образовательном стандарте, упорядочивший *профессиональное Я* на основе предшествующего опыта, неохотно отказывается от привычного образа педагога по физической культуре и избегает сложностей, вступающих в противоречие с его устоявшимися представлениями. Поэтому он интуитивно старается свести новую информацию к минимальному числу знакомых стимулов, с тем чтобы она подтверждала привычный образ педагога по физической культуре, и избежать всего того, что нарушает это равновесие. В случае переработки информации с этих позиций возникает опасность схематичного восприятия и примитивизации образа педагога по физической культуре.

Кроме того, неправомерное использование предшествующего опыта может приводить к формированию стереотипов и неверным инференциям. Один-единственный знакомый тренер может «вырасти» в сознании студента до размеров «типичного тренера»; в таком случае его индивидуальные черты будут приписываться всем тренерам, не знакомым студенту по личному опыту. Например, прототипические образы — герои далеко не лучших американских фильмов, наводящих программы российского телевидения, — могут быть возведены в ранг «типичных тренеров / инструкторов» и обуславливать восприятие всех педагогов по физической культуре в ходе последующей деятельности.

**Этап 3. Комбинирование и реорганизация информации, расстановка акцентов.** Получение отфильтрованной и упрощенной информации само по себе еще недостаточно — она должна быть системно организована для каждого субъекта — участника процесса профессиональной идентификации.

Концептуализация — это важная часть мышления и восприятия, фактически знаменующая собой более высокий уровень рассмотрения и оценки определенной профессиональной ситуации. Познающий субъект систематизирует информацию в соответствии с существующим в его сознании сценарием профессиональной деятельности, позволяющим акцентировать одни стимулы и оставлять в тени другие, выстраивать их в иерархию и устанавливать между ними многообразные связи.

Из-за неодинаковой степени готовности к анализу и синтезу информации одни и те же стимулы в сознании различных студентов могут быть организованы по-разному. Кроме того, в зависимости от ценностных установок, типичных для данной социальной группы, на первый план в процессе профессиональной идентификации выходят определенные аспекты, и на их основе делаются соответствующие выводы.

Различные подходы студентов к упорядочению поступившей информации и видению того, каким образом должны согласовываться между собой дифференцированные и автономные части целостного образа педагога по физической культуре, могут приводить студентов к определенным противоречиям.

**Этап 4. Заполнение пробелов.** Формируя собственный образ педагога по физической культуре, студент, как правило, опускает ту часть информации, которую он воспринимает как самую собой разумеющуюся. Недостающие сведения восполняются адресатом на основе имеющихся предположений и фоновых знаний.

Поскольку в ходе профессиональной идентификации осуществляется взаимодействие объемов профессиональной информации студентов, различия между их фоновыми знаниями могут становиться причиной сбоев. Овладение фоновыми знаниями, сопровождающими понятие педагога по физической культуре, создает перцептивную готовность студента к эффективному выполнению своих профессиональных функций.

**Этап 5. Интерпретация.** Каждый субъект пропускает отобранную информацию, прошедшую первичную обработку, через призму собственных восприятий, подвергая ее личностной интерпретации. Воспринимаемое становится неотъемлемой частью субъективного опыта, важной составляющей внутренней структуры индивида. На характер интерпретационной деятельности оказывают влияние набор ценностей, убеждения, «зацикленность» на определенных идеях, национально-культурная принадлежность.

Осознание себя как участника процесса профессиональной идентификации и профессиональный опыт являются положительными предпосылками формирования адекватного образа *профессионального Я*.

Исходные позиции студентов, которые могут быть классифицированы как *идеализирующая*, *нейтральная* и *отрицающая*, обуславливают особый характер когниции в процессе профессиональной идентификации (направленность на познание или отторжение образа педагога по физической культуре) и интерпретации полученной информации на основе собственного профессионального опыта.

Негативный настрой в процессе профессиональной идентификации способен вызывать дисбаланс в восприятии образа педагога по физической культуре, следствием которого могут стать упрощение (примитивизация), недооценка или искажение информации.

## Выводы по второй главе

В главе представлена попытка использовать основные достижения когнитивных наук в области исследования процессов концептуализации и категоризации действительности при изучении профессиональной идентификации.

Такие черты современной когнитологии, как акцентирование антропоцентризма, признание объективно существующих связей между психологией, лингвистикой, культурологией, стимулировали интерес ученых к когнитивной парадигме научного знания. Это выразилось, в частности, в широком употреблении основных понятий когнитивных наук, особенно терминов «концепт», «концептосфера», «прототип».

В связи с этим, на наш взгляд, рассмотрение проблемы профессиональной идентификации студентов возможно с точки зрения когнитивного подхода. Процессы концептуализации и категоризации мира напрямую связаны с процессом профессиональной идентификации и позволяют рассматривать его как когнитивный процесс.

По результатам изучения когнитивных аспектов процесса профессиональной идентификации можно сделать следующие *выводы*:

1. Концепт — это мыслительная структура, которая представляет собой результат переработки человеком информации, отражающий в обобщенной форме его знания и опыт и репрезентируемый средствами языка.

В настоящее время в когнитологии утверждается положение о концепте как о комплексной мыслительной единице, которая функционирует в процессе мыслительной деятельности, актуализируя либо сценарный, либо фреймовый, либо схематический уровень, либо разные комбинации этих концептуальных сущностей.

2. Образ педагога по физической культуре в денотативном аспекте является полиситуативным, т. е. включающим несколько профессиональных ситуаций; эти ситуации, в свою очередь, тоже являются комплексными. Следовательно, с когнитивной точки зрения, педагог по физической культуре — это полипропозитивное понятие.

В когнитивных науках пропозиция рассматривается как способ хранения и репрезентации знаний, как ментальная структура, которая формирует каркас концептосферы (ментального поля концепта).

В макроситуации деятельность педагога по физической культуре можно выделить следующие микроситуации:

- ситуация 1: учитель физической культуры в школе;
- ситуация 2: преподаватель физического воспитания в вузе;
- ситуация 3: инструктор;
- ситуация 4: тренер;
- ситуация 5: менеджер в сфере физической культуры и спорта.

На этом примере мы видим, что образ педагога по физической культуре способен включать в свое значение комплекс определенных, иногда даже последовательно сменяющихся профессиональных ситуаций,

распределенных на временной оси, и содержит свою «моторную программу» осуществления профессиональных действий.

3. Когнитивный сценарий различных видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре — это абстрактная ментальная структура, представляющая собой интерпретацию студентом ситуации внеязыковой действительности как повторяющегося динамического процесса, состоящего из совокупности эпизодов и обладающего набором участников с закрепленными социальными ролями.

4. В психологическом понимании прототип — это лучший образец категории.

Рассмотрев соотношение понятий «прототип», «инвариант», можно дать следующее определение прототипа.

*Прототип — это концепт, являющийся эталонным репрезентантом категории.*

Для прототипа характерны следующие черты:

- прототип является мысленным образом предметов, который обусловлен представлениями о типичном и конструируется людьми, закрепляется в их сознании;
- прототип является способом восприятия мира, это тот инструмент, с помощью которого человек справляется с бесконечным числом стимулов, поставляемых действительностью;
- прототип организует категорию и является ее структурным ядром (ср.: «прототип — когнитивный ориентир категории», «прототип — это концепт, лежащий в основе формирования категории и определяющий ее содержание») [30, с. 56–57].

Проведенный нами ассоциативный эксперимент показал, что часть реакций на слова учитель, преподаватель, тренер наряду с основной функцией номинации отдельных характеристик видов профессиональной деятельности выполняет оценочную, интерпретационную функцию; вследствие этого в процессе профессиональной идентификации обнаруживается совмещение естественной категоризации мира с оценочной категоризацией, что также создает трудности его анализа.



Ассоциативные характеристики образов педагога по физической культуре, выявленные в ходе эксперимента, содержат и компоненты отрицательной оценки в виде слов с эмоционально-оценочными пометами.

В естественной категоризации первичны сами объекты мира действительности, среди которых выделяются типичные образцы, а в оценочной категоризации основную роль играет человеческий фактор.

### Глава 3

## ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Значимость того или иного подхода в научных исследованиях определяется не только постановкой новых проблем, но и в основном тем, какие новые методологические решения, т.е. методы исследования и методики их применения, он предлагает.

*Метод* — это определенная последовательность операций, действий, процедур (физических или мыслительных), которая должна привести к искомому результату.

Термин же «методология» обычно понимается двояко. С одной стороны, методология — это наука о методах. С другой — методология есть совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-либо науке [14].

Обращение к истории научной мысли показывает, что методологическим обеспечением научно-практической и фундаментальной научной деятельности в разные периоды времени становились те теоретические знания, которые к этому времени были учеными достигнуты. Каждое новое знание ложилось в основу методологических постулатов для научных поисков своего времени, и то, что создавалось как теория одной науки, становилось методологией новых наук.

Например, когнитивная лингвистика стала возможной после оформления теоретических постулатов психолингвистики. Именно психолингвисты обосновали существование невербального мышления и концептосфер, состоящих из квантов знания — концептов, обновляющихся и постоянно изменяющихся. Эти теоретические достижения психолингвистики стали основой для создания методологии когнитологии.

Главное положение этой методологии состоит в том, что через изучение семантики языковых знаков можно проникать в концептосферу людей, можно выяснять, что является важным для человека в разные периоды его развития, а что остается вне поля его зрения в то время, как для другого человека это оказывалось существенным. На основе этого методологического положения были разработаны методы когнитологии, которые по-

звolyют обнаруживать особенности группового и национального мышления, а также все разнообразие индивидуальных концептосфер.

На наш взгляд, теория когнитивных наук в свою очередь может стать методологией для изучения профессиональной идентификации личности.

В таком случае для исследования профессиональной идентификации могут быть применены следующие методы анализа: метод анализа прототипических образов педагога по физической культуре, методика концептуального анализа, экспериментальная методика диагностики уровня профессиональной идентификации, метод ассоциативного эксперимента. Рассмотрим их последовательно.

### **3.1. Прототипический подход к исследованию профессиональной идентификации**

Появление когнитивных наук было ознаменовано поиском и активной разработкой различных методов анализа соотношений ментальных и языковых структур, принципов их организации и представления. При этом особое внимание уделялось и уделяется моделированию связей между языковыми единицами и категориями и единицами знания. Для этого используются различные теории, отражающие современные взгляды на то, как человек познает мир, хранит и передает знания о нем.

Одно из ведущих положений среди них занимает теория прототипов и категорий базового уровня (основоположником этой теории выступила американский исследователь Элеонор Рош), заложившая основы прототипического подхода к формированию категорий в сознании человека. Характеристика прототипического подхода в когнитивной науке представлена в работах Н. Н. Болдырева [33], А. М. Плотниковой [111] и др.

Прототипический подход предлагает новый взгляд на принципы формирования мыслительных категорий, например такого понятия, как педагог по физической культуре.

В основе этого подхода лежит представление о наиболее ярком образце, вокруг которого и формируются категории. Многообразие и неравнозначность этих характеристик, их количественно и качественно неодно-

родный набор у разных членов категории объясняет неоднородность состава категорий, центральность или периферийность тех или иных элементов, нечеткость категориальных границ, которая связана с образованием различных переходных зон между ближайшими категориями [86].

Для прототипического подхода принципиально важным является понятие прототипа.

При применении этого понятия для изучения профессиональной идентификации личности исследователь сталкивается с рядом проблем.

**Проблема первая.** В настоящее время в когнитивных науках, как отмечает Л.Г. Бабенко, понятие прототипа допускает двойное осмысление. С одной стороны, прототип понимается как *образец*, как лучший, типичный представитель категории: это конкретный или абстрактный мысленный образ предметов, принадлежащих одной категории, с помощью которого человек воспринимает, познает действительность. Члены категории, в более полном объеме соответствующие прототипу, рассматриваются как более прототипические, как лучшие образцы.

В таком случае прототипом, например, понятия тренер, будет представление о тренере как о специалисте в каком-либо виде спорта, руководящем подготовкой спортсменов, зафиксированное в толковых словарях русского языка [1, с. 1342].

С другой стороны, прототип осмысливается как *совокупность прототипических признаков*, которые рассматриваются в аспекте их значимости: ядерные, повторяющиеся, частотные и периферийные, редкие. Интерес в таком случае представляют не ядерные, повторяющиеся прототипические признаки тренера, указанные выше, а периферийные, редкие, нашедшие отражение в ассоциациях, вызываемых стимулом тренер у современного студента.

**Проблема вторая.** Следует подчеркнуть, что прототипический принцип организации категорий не всегда обоснованно переносится на категории вышестоящего (суперординатного, в терминологии Э. Рош) и нижестоящего (субординатного, в той же терминологии) уровней. Например, можно допустить существование и представить себе прототип базовых категорий тренер, учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе и гораздо труднее, если вообще возможно,

выделить наиболее яркие образцы педагога по физической культуре или, в частности, менеджера в сфере физической культуры и спорта как категории соответственно вышестоящего уровня или образцы тренера детско-юношеской школы, тренера спортивного клуба вуза и т.д. как категории нижестоящего уровня.

**Проблема третья.** В когнитивной психологии ведутся дискуссии по поводу того, являются ли прототипы врожденными или усваиваются в первую очередь. Сомнению подвергалась и правомерность выделения базового уровня категоризации как такового. Суть проблемы видится в том, что между категориями базового и небазовых уровней нет и не может быть жесткой границы (что, кстати, вполне согласуется с логикой прототипического подхода). Например, прототипический образ учителя физической культуры в школе у конкретного студента может совпадать с реальным образом такого учителя.

Более того, конкретное содержание (прототипические черты) образа педагога по физической культуре и перечень прототипов различных видов его профессиональной деятельности (учитель, преподаватель, инструктор, тренер, менеджер) в сознании студентов меняются, что связано как с постоянным изменением действительности (вспомним, например, недавнее появление такого вида профессиональной деятельности педагога по физической культуре, как менеджер в сфере физической культуры и спорта), так и с характером самого познавательного процесса, который распространяется и на характеристики, свойственные прототипам. Так, например, несомненно, что *профессиональное Я* — это динамический концепт, соотносимый с разными концептосферами у студентов с первого по пятый курс.

Можно считать, что те или иные категории (т.е. различные деятельностные *Я*, соотносящиеся с разными видами профессиональной деятельности, а также и конкретные черты этих деятельностных *Я*) в сознании студентов могут либо приобретать главные характеристики, становясь базовыми в результате более глубокого изучения предметов и явлений окружающего мира, т. е. в процессе теоретического и обыденного познания от курса к курсу, либо утрачивать характеристику «базовое» в ходе естест-

венных процессов забывания или деактуализации в сознании по причине изменения профессиональной мотивации.

Характеристики и, соответственно, статус прототипов могут меняться и поэтому должны рассматриваться не как раз и навсегда данные, а функционально, т.е., прежде всего, субъективно, индивидуально для каждого студента, поскольку индивидуален сам процесс познания, и в динамике от курса к курсу. Например, все, что связано с профессиональными функциями менеджера по физической культуре, студенты в недавнем прошлом отнесли бы к специальному субординатному уровню знаний, а сегодня, по меньшей мере часть из них, уверенно отнесут к базовому (прототипическому в собственном смысле) уровню. Данное движение категорий по направлению к базовому уровню (чем более образован человек, тем шире у него границы базового уровня) обуславливает размытость межкатегориальных и межуровневых границ.

Категория нижестоящего уровня, каковой является понятие педагог по физической культуре и, следовательно, обозначаемые ей объекты и прототипы учителя физической культуры, преподавателя физического воспитания, инструктора, тренера, менеджера могут служить когнитивными точками референции (по терминологии Э. Рош) при категоризации объектов – образов педагогов по физической культуре. Сравните следующие высказывания: Этот тренер мало похож на тренера по фитнесу; Это скорее школьный учитель физической культуры; Подготовка почти как у тренера по фитнесу, которые указывают на то, что и среди элементов этих категорий есть более и менее типичные образцы.

Изучение возможности применения прототипического подхода к исследованию процесса профессиональной идентификации позволяет сделать следующие выводы:

1. Прототипический подход как одно из современных методологических открытий когнитивных наук обнаруживает свою собственную специфику и область применения при анализе процесса профессиональной идентификации.

2. Между выделяемыми уровнями категоризации в процессе профессиональной идентификации отсутствуют жесткие границы, что позволяет говорить о плавном переходе и существовании переходных зон между базовыми и небазовыми категориями.

3. Принципы организации категорий, их основные параметры и статус могут меняться, как меняется с ходом времени и вся система коллективных и индивидуальных знаний человека.

4. Существование межкатегориального и межуровневого пространств обуславливает необходимость выделения категорий *переходных зон*, переходных уровней или пространств.

Это детерминировано тем, что в любом познавательном процессе выявляются две его стороны: статическая, отражающая определенные результаты (знания), и динамическая, связанная с самими мыслительными операциями, ведущими к достижению этих знаний, а также направленными на их интерпретацию или переосмысление.

Вторая, функциональная сторона познавательных процессов (в частности, концептуализации образа педагога по физической культуре и его категоризации) в большей степени индивидуальна в том смысле, что она акцентирована на определенном его аспекте.

Преодоление индивидуальных различий в процессе профессиональной идентификации и достижение определенного уровня профессиональной компетенции будущего педагога по физической культуре возможно не только за счет анализа сформированности базовых концептов и категорий, в равной мере известных студентам, но и за счет различных концептов и категорий переходных зон, которые в своем формировании во многом зависимы от базовых. Для одного студента педагог по физической культуре — лишь название профессии, другой человек знает все его квалификационные характеристики согласно государственному образовательному стандарту. Для одного студента тренер — это лишь название одной из возможных граней самореализации специалиста по физической культуре, другой человек знает все его отличительные характеристики и особенности его деятельности. Общая зона знания позволяет и первому, и второму общаться друг с другом и добиваться взаимопонимания.

## **3.2. Изучение профессиональной идентификации на основе методики концептуального анализа**

### **3.2.1. Понятие «концептосфера»**

Как уже было указано выше, в научной литературе сегодня существуют несколько определений концепта и несколько подходов к концептуальному анализу. Наряду с термином «концепт» активно употребляется и термин «концептосфера»; они часто отождествляются. В термине «концепт» актуализируются его ментальная сущность и содержательная составляющая. В процессе профессиональной идентификации концептом может быть признано понятие, выражающее знания о профессиональной сфере современного студента.

Концепт, по определению Л.Г. Бабенко, — это репрезентант определенного содержания, ментальная сущность которого может быть представлена в результате концептуального анализа в виде объемной развернутой дефиниции [20, с. 40]. Основным репрезентантом концепта в процессе профессиональной идентификации выступает наименование присваиваемой выпускнику квалификации — «Педагог по физической культуре», которое в самом общем виде передает его семантическую идею, а содержание концепта формулируется в виде развернутой объемной дефиниции, включающей все составляющие его смысловые компоненты: категориальные (квалификационные характеристики педагога по физической культуре, представленные в государственном образовательном стандарте), интерпретационные (т.е. индивидуальные), в том числе ассоциативно-образные, оценочные, прагматические и пр.

Термин «концептосфера», предложенный в свое время Д. С. Лихачевым, служит для отображения определенной структурированности концептуального пространства, совокупности знаний о мире, организованных концептом и репрезентированных различными языковыми знаками. Согласно точке зрения Д. С. Лихачева, концепты составляют разнообразные сферы, в совокупности создающие концептосферу национального языка, иначе говоря, *концептосфера — это совокупность концептов*. Исследование концептосферы педагог по физической культуре в подобном пони-



мании предполагает выявление в идеале относительно полной парадигмы концептов базового уровня (учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе, инструктор, тренер, менеджер в сфере физической культуры и спорта), играющих основную роль в процессе категоризации и концептуализации мира студентом.

В то же время следует отметить, что ментальное пространство концепта также имеет сложную многомерную структуру, на что обращали внимание многие ученые (Н. Н. Болдырев, Ю. С. Степанов и др.). Многокомпонентность концепта обусловлена исторически, диахронно (представляет собой «вертикаль смысла») и синхронно, множеством одновременных репрезентаций концепта в разных контекстах («горизонталь смысла»), существующих в сознании различных студентов, обучающихся в свою очередь на разных курсах.

Ментальная сложность концепта, являющего собой организованную совокупность разнородных семантических компонентов, выражающих знания, представления о мире или его фрагменте (например, о педагоге по физической культуре), обуславливает необходимость моделирования концепта с целью зрительного, наглядного представления его ментальной структуры. Подобное моделирование становится возможным в результате обобщения регулярно повторяющихся в языковых репрезентациях концепта его существенных свойств, обнаруживающих знания о мире.

### ***3.2.2. Концептосфера «педагог по физической культуре» в аспекте моделирования***

Моделирование — воспроизведение характеристик некоторого объекта в другом объекте, специально созданном для их изучения, — является одним из широко распространенных общенаучных методов педагогического исследования. Второй из объектов называют моделью первого. В наиболее общем виде модель толкуют как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования.

А.А. Леонтьев определяет модель как логическую (знаковую) конструкцию, воспроизводящую те или иные характеристики исследуемого нами объекта при условии выполнения заранее определенных требований

к соответствию этой конструкции объекту. По определению Штофа, понятие модели в широком смысле — это вообще всякая «...мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [90, с. 9].

По форме воспроизведения внутри множества моделей выделяют теоретические (идеальные, идеализированные, мысленные), причем в таком наименовании отображен способ их конструирования. Они делятся на наглядные модели (элементы которых имеют какое-то сходство с элементами моделируемого объекта) и модели знаковые и логические, для которых не обязательно внешнее сходство с моделируемым объектом (но зато обязательно функциональное сходство). Знаковые и логические модели конструируются из воображаемых элементов. Модели именно этого вида получают все большее применение в педагогических исследованиях по мере повышения теоретического уровня этой науки.

В основе моделирования лежит определенное соответствие (но не тождественность) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. По мнению А.А. Леонтьева, моделированием нельзя назвать любое отображение объекта в модели. Моделируя реальный объект, мы конструируем другой — реальный или воображаемый — объект, изоморфный (от греч. *isos* «равный, одинаковый, подобный» и *morphē* «форма») данному в каких-то существенных признаках. «То новое, что мы узнаем при этом о моделируемом объекте, — это такие его черты, которые "автоматически" переносятся в модель, когда мы сознательно обеспечиваем ее изоморфность этому объекту по заранее определенным параметрам» [Там же].

Итак, всякое достаточно правильное, т. е. отвечающее определенным требованиям адекватности (изоморфности) моделируемому объекту и при этом эвристически значимое (дающее нам новую информацию об этом объекте) описание объекта есть его логическая модель.

Мысленное моделирование неразрывно связано с абстрагированием и идеализацией, посредством которых происходит выделение и отображение определенных сторон моделируемых объектов. Моделирование объекта — необходимый компонент его познания.

В науке все больше утверждается принципиальное положение о *множественности моделей* одного и того же моделируемого объекта.

По мнению Л.Г. Бабенко, концептосфера при моделировании имеет структуру поля, в котором есть ядро, приядерная зона, ближайшая и дальнейшая периферия [20, с. 41]. Концептосфера во втором значении — это *ментальное поле концепта*. В данном понимании характеристики концептосферы педагог по физической культуре можно представить следующим образом:

1. Концептосфера педагог по физической культуре, репрезентируемая на вербально-семантическом уровне соответствующими лексемами, обладает иерархической структурой, поскольку знания о всех ситуациях, в которых реализуются разные виды профессиональной деятельности педагога по физической культуре, а следовательно, и его различные деятельностные Я, присутствующие в сознании студентов, складываются в глобальную макроситуацию, получающую дальнейшее членение на отдельные микроситуации.

2. Концептосфера педагог по физической культуре имеет макропропозиционную структуру, т. е. состоит из пяти микропропозиций: когнитивно-пропозициональной структуры (КПС), т.е. логического суждения, отражающего схему ситуации, учитель физической культуры в школе, КПС преподаватель физического воспитания в вузе, КПС инструктор, КПС тренер, КПС менеджер в сфере физической культуры и спорта. При этом данные микропропозиции могут получать дальнейшее членение.

Выявление КПС, репрезентирующей знания о конкретной микроситуации профессиональной деятельности педагога по физической культуре, происходит путем обобщения регулярно повторяющихся в ассоциативных ответах на определенные стимулы (учитель, преподаватель, тренер) лексических репрезентаций компонентов данной структуры.

3. Моделирование полевой структуры концептосферы педагог по физической культуре, согласно концепции Л.Г. Бабенко [Там же], осуществляется путем выделения ее ядра, приядерной зоны, ближайшей и дальнейшей периферии (рис. 1).

При этом *ядро* каждой концептосферы представляет собой базовая КПС, выражающая существенные, но минимальные знания о концепте.

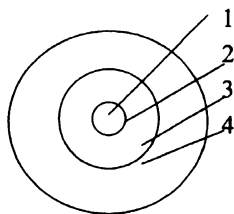


Рис. 1. Диаграмма концептосферы:

- 1 – ядро (когнитивно-пропозициональная структура); 2 – приядерная зона;  
3 – ближайшая периферия; 4 – дальнейшая периферия

Например, обобщающая когнитивно-пропозициональная структура как ядерный компонент концептосферы педагог по физической культуре согласно Государственному образовательному стандарту 2005 г. [45] будет включать следующие обязательные позиции: *субъект 1* профессиональной деятельности — педагог по физической культуре; *объект* профессиональной деятельности (и одновременно *субъект 2*) – обучающийся; *область профессиональной деятельности* — сфера образования; *виды профессиональной деятельности* — учебно-воспитательная; социально-педагогическая; культурно-просветительная; научно-методическая; организационно-управленческая; физкультурно-спортивная, оздоровительно-рекреативная.

*Приядерную зону* составляют вербализованные когниции – основные регулярные и наиболее типичные лексические репрезентации КПС, полностью проявляющие идею концепта. К ним относятся прежде всего изосемические лексико-синтаксические конструкции, которые в полной мере отражают денотативную структуру профессиональной ситуации, репрезентируемой концептом. Например, в приядерную зону концептосферы тренер будут входить следующие лексемы и словосочетания, выделенные в ходе ассоциативного эксперимента: тренировать, тренировка, большой спорт и т.д.

*Ближайшая периферия* представлена сложными неизосемическими лексическими репрезентациями с совмещенным значением. Она формируется номинативно совмещенными и ассоциативно-образными лексико-

синтаксическими репрезентациями, которые участвуют в формировании склеенных ментальных пространств. При этом выделяются два типа репрезентаций: во-первых, это денотативно обусловленные совмещенные репрезентации, во-вторых, субъективно обусловленные совмещенные репрезентации. Их различие обусловлено характером используемых языковых средств, участвующих в отображении реального или субъективно воображаемого взаимодействия и пересекваемости концептов. В первом случае используются средства первичной номинации, во втором — средства вторичной номинации.

Примером репрезентаций первого рода среди ответных реакций на стимул тренер являются лексемы большой автобус, журнал посещаемости, разряды и т.д. Пример репрезентаций второго рода — деньги (2), услуги, загорелый, переутомление и т.д.

*Дальнейшая периферия* формируется образными номинациями и включает в себя лексические репрезентации концепта, осложненные совокупностью различных субъектно-модальных (эмоциональных, ассоциативных) смыслов, включенных в концептуальное поле. В концептосфере тренер к дальнейшей периферии относятся лексемы качок, свой, второй родитель, друг, заяка, идеал, кнут, огонь (2), отец (2), переутомление и др.

Ядро концептосферы является ее универсальной составляющей, а зоны, удаленные от ядра, в большей степени специфичны. Соотношение основных зон концептосферы может быть самым разным в аспекте их роли в объективации основных компонентов ментального пространства концепта, что выявляется путем количественного анализа.

### **3.3. Экспериментальная методика диагностики уровня профессиональной идентификации**

#### **3.3.1. Общая характеристика методики**

Экспериментальная методика диагностики уровня профессиональной идентификации (типа восприятия образа педагога по физической культуре) построена по принципам проективной методики, в частности мето-

дики «проективный рисунок». Концептуально данная методика базируется на методике диагностики читательского восприятия [69], а также на таких психологических методиках, как тест рисования фигуры человека и др. [68].

Классическим принципом разработки экспериментальных проективных методик в психологии является создание ситуации, провоцирующей состояние субъективного выбора средств и приемов описания объектов с неопределенными параметрами. Для выявления специфики проекции может быть использована модель включения испытуемых в искусственно созданную ситуацию профессиональной идентификации, которая наглядно продемонстрирует процесс формирования перцептивной доминанты, определяющей выбор студентом мотивировочного признака и специфику его реализации в обозначаемых характеристиках образа педагога по физической культуре.

Для определения типа восприятия образа педагога по физической культуре студентам предлагалось высказать свое суждение о различных ипостасях образа педагога по физической культуре, нарисовав их.

Студенты должны были в качестве тестового задания «отразить свое восприятие основных образов педагога по физической культуре (учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе, тренер) нарисовать их в виде людей, символов, определенной схемы и т.д. и указать, кто есть кто. Можно было нарисовать представителей различных видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре отдельно или во взаимосвязи и тем самым показать отношения между ними.

Задание было направлено не на выявление художественных способностей студентов, а на определение особенностей восприятия студентами конкретных представителей данной профессии и наглядную объективацию связанных с ними ассоциаций.

Проективная методика позволяет диагностировать те особенности личности студентов, которые недоступны непосредственному наблюдению, поскольку включает респондента в процесс творчества. Студент оказывается в ситуации выбора: ему необходимо самому найти знаковую систему для отражения своего восприятия образа педагога по физической культуре.

Обработка материалов исследования осуществлялась на основе выделения уровней ментальной деятельности по восприятию педагога по физической культуре, соответствующих типов профессиональной идентификации и создания на этой основе классификации студентов по способу восприятия образа педагога по физической культуре.

### **3.3.2. Уровни профессиональной идентификации**

В классификации студентов по способу восприятия образа педагога по физической культуре выделяются следующие уровни их профессиональной идентификации:

1. **Структурный уровень** (стереотипное, схематичное восприятие образа педагога по физической культуре; это студенты — «носители социальных стереотипов»). Студент идет след за общественным мнением, воспринимает и представляет образ педагога по физической культуре на уровне схематичного построения.

Наиболее типичные реакции респондентов, отражающие структурный уровень профессиональной идентификации:

1) Обобщенные образы педагогов по физической культуре представлены на рисунках как люди определенного пола (рис. 2);



Рис. 2. Преподаватель физического воспитания в вузе<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Подписи под рисунками повторяют комментарии к рисункам, сделанные самими студентами.

2) Лица прорисованы плохо, часто бесстрастно или вообще не прорисованы (рис. 3).

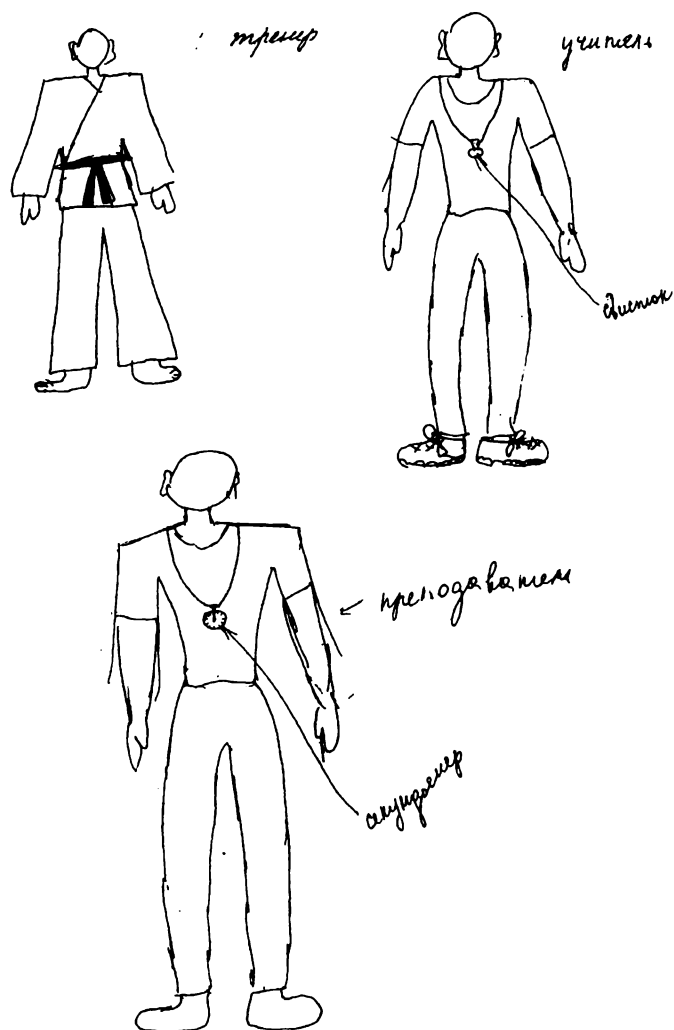


Рис. 3. Тренер, учитель, преподаватель



3) Испытуемые констатируют обстоятельства профессиональных действий педагогов (рис. 4), некоторые наиболее значимые детали, акцентируя поверхностные, стереотипные суждения об определенной области профессиональной деятельности:

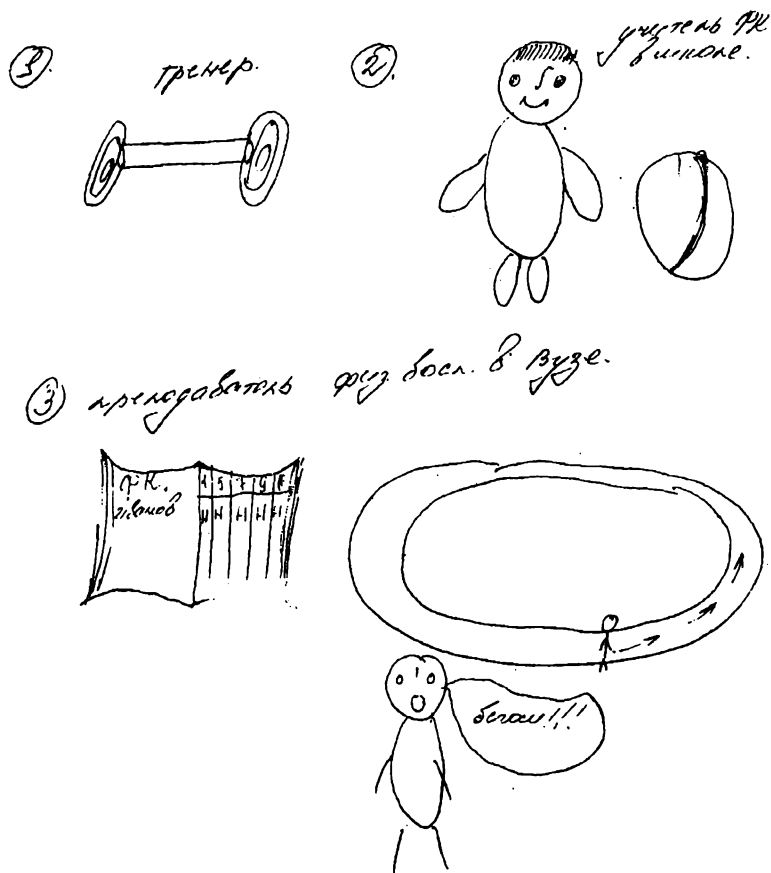


Рис. 4. Тренер, учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе

- тренер ассоциируется со спортивной формой борца (см. рис. 3), штангой (см. рис. 4), свистком и мячом (см. рис. 5, 6);

- учитель физической культуры в школе — со свистком (см. рис. 3), с корзиной (рис. 7), с мячом (см. рис. 4, 7), даже стулом (рис. 8);



Рис. 5. Тренер



Рис. 6. Тренер

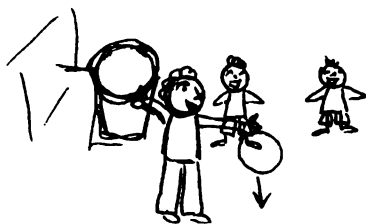


Рис. 7. Учитель физической культуры в школе

• преподаватель физического воспитания в вузе — с журналом (см. рис. 2, 4), стадионом (см. рис. 4), секундомером (см. рис. 3), определенными командами (см. рис. 4); он преподает теорию, сидя за столом (рис. 9).

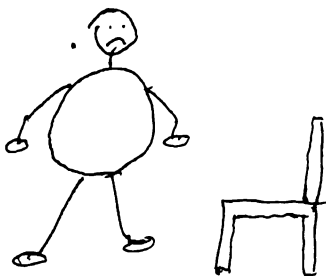


Рис. 8. Учитель физической культуры в школе



Рис. 9. Преподаватель физического воспитания в вузе<sup>2</sup>

Интересно отметить частность ассоциативной связи учителя физической культуры в школе и преподавателя физического воспитания в вузе со столом или стулом (см. рис. 6, 9; рис. 10). Очевидно, на появление таких ассоциаций у студентов повлияло включение лекций в учебный план дисциплины «Физическая культура».

---

<sup>2</sup> Уточнение, сделанное студентом: это теоретическое преподавание.

Анализ реакций, относящихся к этому типу профессиональной идентификации, позволяет преподавателю исследовать непосредственное восприятие студентами образа педагога по физической культуре. Данные реакции свидетельствуют об умении конструировать знание-схему, обеспечивающую первоначальную ориентацию в профессионально-образовательном пространстве. Можно предположить, что реализация студентов именно на таком уровне профессиональной идентификации будет объяснять их дальнейшие предпочтения в профессиональной сфере.



Рис. 10. Преподаватель физического воспитания в вузе

Проведенный эксперимент показал, что большинство студентов демонстрируют именно этот тип восприятия образа педагога по физической культуре.

2. **Эмоциональный уровень** (эмоциональное восприятие образа педагога по физической культуре; это студенты — «эмоционалы»). Студент воспринимает профессиональную деятельность педагога по физической культуре и представляет его образ сквозь призму собственного эмоционального состояния на данный момент. Профессиональная идентификация в этом случае выступает как стимул для «оживления» его эмоций, например иронии (рис. 11).

Педагоги по физической культуре, как и при структурном типе восприятия, изображаются в виде людей, но при этом акцент делается в ос-

новном на их лицах (типичные реакции – веселый тренер, строгий учитель и грустный преподаватель) либо на позе (рис. 12).



Рис. 11. Тренер контролирует работу спортсмена в тренажерном зале

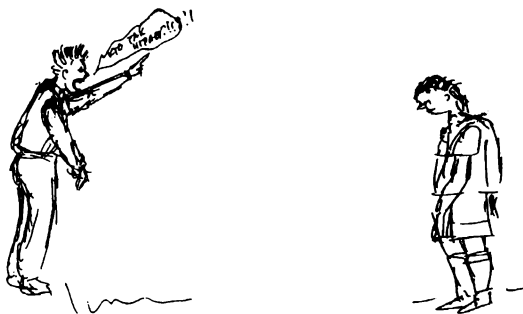


Рис. 12. Тренер

Испытуемый старается подчеркнуть те чувства, которые у него вызывает образ данного специалиста по физической культуре (рис. 13).

Именно на этом уровне испытуемые пытаются освободиться от словесной формы и стереотипного восприятия и предлагают свой «сигнал» о педагоге по физической культуре (рис. 14).



Рис. 13. Преподаватель физического воспитания в вузе



Рис. 14. Учитель физической культуры в школе во время урока

3. *Символический уровень* (символическое восприятие образа педагога по физической культуре; это студенты — «аналитики»). Это уровень аналитического обобщения образов педагога по физической культуре: студент ищет и находит свой вариант интерпретации образа педагога по физической культуре, отражая его «открытие» в виде символа, собственного кода.



Рис. 15. Учитель физической культуры в школе (свисток)



Рис. 16. Тренер (секундомер)



Рис. 17. Преподаватель физического воспитания в вузе

Студент демонстрирует общую культуру восприятия профессиональной деятельности, навыки аналитической работы, выделяя определенные ценностные смыслы образа педагога по физической культуре.

На рисунках, выполненных по символическому типу, образы педагогов по физической культуре представлены в виде символов,

хотя стоит отметить, что некоторые символы, ассоциирующие с образами педагогов по физической культуре являются достаточно традиционными. Это все те же секундомер и свисток (рис. 15—17).

Кроме того, образ тренера у студентов ассоциируется с кнутом и пряником (рис. 18), а также символом, объединяющим мужское и женское начала (рис. 19); образ учителя — с сердцем как символом самоотдачи, яркости поступков, определенной жертвенности (рис. 20).

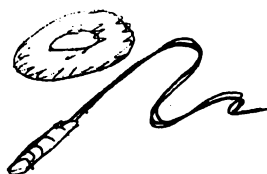


Рис. 18. Тренер (кнут и пряник)



Рис. 19. Тренер

Интересно символическое восприятие субъектов профессиональной деятельности как различных видов спортивной формы: учителя в виде скромной футболки, преподавателя в виде спортивного костюма, а тренера в виде дорогой спортивной куртки и бейсболки.



4. **Концептуальный уровень** (концептуальное восприятие образа педагога по физической культуре; это студенты — «концептуалы»).



Рис. 20. Учитель физической культуры в школе

Студент воспринимает и представляет образ педагога по физической культуре в виде собственной модели соотношения различных видов профессиональной деятельности, которая характеризуется определенной завершенностью и отражает желание и способность студента вступить в профессиональной сфере в равноправный диалог.

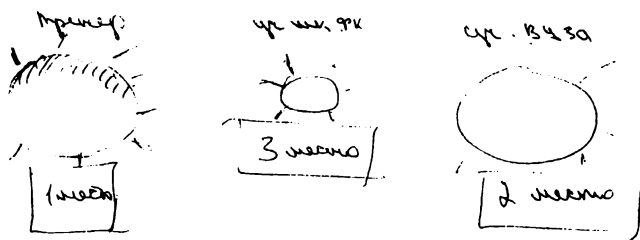


Рис. 21. Концептуальный уровень профессиональной идентификации

Нередко при концептуальном уровне профессиональной идентификации, как и при символическом уровне, носители определенных видов профессиональной деятельности изображаются в виде каких-либо симво-

лов. В отличие от последнего на концептуальном уровне представления о педагоге по физической культуре образы непременно даны в сравнении, в сопоставлении. Единственный вариант, приближающийся к данному уровню, — изображение тренера, учителя и преподавателя в виде солнц различного размера, что подчеркивает неравноправие, неравнозначность педагогов физической культуры в сознании студента и их соподчинение (рис. 21).

Таким образом, исходя из предложенной концепции, можно утверждать, что деятельность по профессиональной идентификации представляет собою поэтапный процесс. Каждый этап порождает свой уровень восприятия образа педагога по физической культуре. В методике диагностики типа восприятия образа педагога по физической культуре акцентируется не оценочный, а гипотетический и констатирующий характер данной классификации. Студент может остановиться на некоторых этапах восприятия образа педагога по физической культуре и тем самым определить свою профессиональную судьбу, потенциал своей собственной профессиональной деятельности.

### ***3.3.3. Технология применения методики***

При проведении диагностики перед преподавателем стоит задача организовать такую учебную ситуацию, которая позволила бы студентам отразить свое восприятие образа педагога по физической культуре. Студентов информируют о том, что будет проведен некий профессиональный тест, но дополнительных сведений о его содержании и форме проведения не сообщают. Это очень важно, т.к. встреча с необычной учебной задачей неизбежно вызовет эмоциональный всплеск, что и обеспечит атмосферу творчества.

После этого предлагается отразить в каком угодно варианте свое восприятие образа педагога по физической культуре по заданным параметрам (стимульному материалу). При этом можно назвать некоторые варианты выполнения задания: нарисовать типичного представителя данного вида профессиональной деятельности, изобразить схему, график, придумать абстрактный символ и т. д.

В качестве стимульного материала используются наиболее известные (прототипические) образы педагога по физической культуре, соотносящиеся с определенными видами профессиональной деятельности. Они обладают концептуальной глубиной при относительной легкости восприятия. Задание позволяет осуществить их сопоставление и сравнение.

Для выполнения процедуры анализа полученных от респондентов материалов необходима положительная установка интерпретаторов на любой вариант выполнения задания. Желательно, чтобы процедура осуществлялась независимо несколькими интерпретаторами.

Методика позволяет составить общую картину отношения студентов к профессиональной деятельности педагога по физической культуре, определить особенности мышления студентов, судить о характере взаимоотношений преподавателя и студентов.

Характер отношения студента к конкретному прототипическому образу педагога по физической культуре определяется следующим образом. Если эксперимент проводится со студентами факультета физической культуры, то можно выяснить, с каким из прототипических образов идентифицирует себя испытуемый. На это могут указать такие признаки, как лучшая «прорисовка» образа, расположение прототипов и очередность их рисования. Следует заметить, что идентификация себя с одним из прототипов характерна в основном для испытуемых, обладающих эмоциональным уровнем восприятия образа педагога по физической культуре.

При отсутствии этих показателей можно зафиксировать формальное отношение к выполнению задания по профессиональной идентификации. Пассивность студента (например, обозначение преподавателя физического воспитания в вузе в виде ряда вопросительных знаков и т.п.), отказ от выполнения задания — это отражение неприятия образа педагога по физической культуре. Интересно, что больше всего отказов от выполнения задания теста продемонстрировали именно студенты факультета физической культуры (4 человека из 25).

Можно вычислить коэффициент неприятия образа педагога по физической культуре  $K$  среди студентов какого-либо курса определенной специальности по следующей формуле:

$$K = N : N_I,$$

где  $N$  — число студентов, отрицательно воспринявших образ педагога по физической культуре и отказавшихся выполнять задание;  $N_i$  — общее число респондентов.

Основная цель методики диагностики типа восприятия образа педагога по физической культуре — оказание помощи преподавателю, организующему образовательно-воспитательный процесс профессиональной идентификации. Методика позволяет определить уровень восприятия образа педагога по физической культуре и, соответственно, тип студента по уровню профессиональной идентификации, что важно для проективной деятельности преподавателя.

### **3.4. Методика ассоциативного эксперимента**

#### **3.4.1. Описание методики ассоциативного эксперимента**

Учеными доказано, что любое слово в нашем сознании и памяти не существует в отделимости: оно десятками, сотнями «нитей» связано с другими словами.

Ассоциативные методики основываются на выявлении ассоциативных норм — статистически обработанных результатов массового эксперимента по изучению свободных вербальных (словесных) ассоциаций, проведенного на определенном контингенте испытуемых [90, с. 77]. Стимулом обычно является нейтральная словоформа (существительное в именительном падеже единственного числа, неопределенная форма глагола). В ходе нашего эксперимента исходный набор стимулов сложился в количестве трех единиц из следующих составляющих: учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе, тренер.

Ассоциативный эксперимент относится к проективным методам и позволяет выявить реально существующие в сознании носителей определенной культуры знания, актуализированные в настоящий момент.

По результатам анализа итогов ассоциативного эксперимента реакции студентов на указанные выше стимулы располагаются в порядке убывания их частотности. Стандартное для ассоциативного эксперимента чис-

ло респондентов — 100. Отбор участников эксперимента проводился следующим образом: основной контингент испытуемых составили студенты Российского государственного профессионально-педагогического университета специальностей «Социальная педагогика», «Социальная работа», «Физическая культура» (к возрасту 17—25 лет в основном завершается становление языковой личности). Эксперимент проводился в 2006/07 уч. г.

В ходе ассоциативного эксперимента реакции на стимул извлекаются из сознания и памяти носителей языка. Объект конструирования — образ педагога по физической культуре, существующий в сознании среднего носителя языка. Ассоциативный эксперимент позволяет выявить: а) социальную, историко-культурную основу реакций испытуемых на образ педагога по физической культуре; б) информацию о когнитивном уровне языковой личности — уровне знаний о мире, поскольку восстанавливаются, становятся наблюдаемыми пресуппозиции, послужившие непосредственной причиной ответа; в) оценочные реакции — отношение к миру носителя языка.

Например, выявлены следующие реакции на стимул тренер:

- это член семьи;
- это второй родитель, который по-отечески относится к тебе, переживает, интересуется состоянием твоего здоровья, подбирает комплекс упражнений, необходимый именно тебе;
- это серьезный, требовательный человек, который очень заинтересован в конечном результате своего подопечного.

Можно предположить, что психологической основой данных реакций являются увлеченность видом спорта, которым занимался студент, и уважительное отношение к тренеру, на которого переносятся многие положительные качества.

По мнению Ю.Н. Караулова, реакции респондентов, определенные в ходе ассоциативного эксперимента, несут информацию о следующих трех уровнях языковой личности.

Реакции, характеризующие *когнитивный уровень* языковой личности и квалифицируемые как единицы картины мира, репрезентированы метафорами, фразеологизмами, картинно-наглядными лексемами, несущими знак какого-то мысленного образа, типовой «картинки» [70, с. 754].

*Грамматико-семантический* (т.е. языковой в узком смысле слова) *уровень* представлен грамматическими характеристиками входящих в ассоциативные реакции слов и их семантическими особенностями.

*Прагматический уровень* языковой личности представлен реакциями, содержащими субъективно-оценочное отношение носителя языка к смыслу слова и стоящей за ним реальности.

Например, среди реакций, входящих в словарную статью «Физкультура» в «Русском ассоциативном словаре», ярко выделяются три группы лексем и словосочетаний:

1) реакции, отражающие денотативную ситуацию занятий физической культурой: урок, бег, предмет, спортзал, турник, бокс, волейбол, гири, маты, мяч, на улице, Колесников, спорткомплекс, физ-ра, физрук, школа;

2) реакции, связанные с негативными эмоциями по поводу этих занятий: надоела, гадость, занудно, мучение, надо, плохой предмет, убийство, труд;

3) положительные реакции: спорт, и спорт, здоровье, для всех, духа, жизнь, здоровья, лечит, люблю, молодость, моя жизнь, натура, нужна, оздоровительная, сила, ура!, хорошо, энергия [11, с. 702].

Итак, ассоциативный эксперимент позволяет выявить, во-первых, экстралингвистическую информацию об образе педагога по физической культуре, запечатленную в словах, называющих и характеризующих предметы и явления повседневного взаимодействия; во-вторых, отражающие языковое сознание носителей элементы рефлексии по поводу образа педагога по физической культуре; в-третьих, проявленную в реакциях оценку основных понятий, событий и типовых ситуаций данной профессиональной деятельности.

### **3.4.2. Образ педагога в восприятии студентов**

В первые минуты взаимодействия с педагогом по физической культуре студенты, в целях экономии усилий опираясь на первое впечатление, сопоставляют его поведение со своим предшествующим опытом, знаниями

и относят его образ к какой-либо сформированной ранее классификационной группе.

При взаимодействии с представителем определенной корпорации (профессиональной группы или организации – спортивного клуба, шейпинг-клуба, фитнес-центра) человек поступает иначе: на первом этапе он соотносит поведение профессионала со сложившимися нормами профессионального поведения и только впоследствии (иногда при последующих контактах) выделяет индивидуальные, личностные характеристики.

Желание идентифицировать педагога по физической культуре, не углубляясь в его индивидуальные особенности, можно объяснить тем, что общение современного человека характеризуется все возрастающим количеством контактов при одновременном сокращении их длительности. В такой ситуации люди вынуждены восполнять недостаток сведений и знаний той информацией, которую дает первое впечатление, позволяющее идентифицировать человека по таким параметрам, как «свой–чужой», «хороший–плохой», «добрый–злой», «умный–глупый». В дальнейшем эта идентификация играет роль регулятора общения: если собеседник определен как «свой», то выбирается соответствующая тема, лексика и даже интонации и жестикуляция.

В случае взаимодействия с профессионалом в какой-либо области происходит сравнение конкретного человека с культурно сформированным стереотипом, более того, часто уже сложившийся образ, а не реальное поведение профессионала в большей степени влияет на стратегию взаимодействия с ним.

Почему возникают и почему закрепляются отрицательные образы педагога по физической культуре или отрицательные психологические реакции на занятия физической культурой в школе и вузе? Если квалификационными характеристиками Государственного образовательного стандарта по физической культуре [44; 45] можно мотивировать нормативные компоненты образа педагога по физической культуре, то объяснить стойкость сохраняющихся отрицательных ассоциаций, появление их даже у тех студентов, кто теоретически знаком со стандартом (т.е. у студентов специальности «Физическая культура»), невозможно без исследования их психологической подоплеки.

Данные проведенного психолингвистического эксперимента говорят о том, что в основе отрицательного образа педагога по физической культуре лежат негативные переживания, вызванными занятиями физической культурой в школе или вузе (ср.: Физкультуры боится как черт лада-на (В. Шукшин)), а также связанные с отрицательными ассоциациями внешние атрибуты деятельности педагога (свисток, мяч и т.п.). Таким образом, либо личностный опыт респондентов не позволяет им сформировать образ педагога по физической культуре, приближенный к стандарту, либо реальная ситуация занятий по физической культуре не может быть оценена ими как соответствующая идеалу.

На сегодняшний день особый интерес представляет исследование именно отрицательных характеристик образа педагога по физической культуре как явления, с одной стороны, социальной, с другой — индивидуально-личностной природы. На основе опыта занятий физической культурой в течение десяти лет в школе, четырех лет в институте, посещения спортивных секций, а также под влиянием современных общественных стереотипов, навязанных, в частности, телевидением и другими СМИ, у человека возникают личные отрицательные ассоциации, связанные с образом педагога по физической культуре. Зная психологические аспекты формирования отрицательного образа педагога по физической культуре, выстраивая на этой основе технологию его коррекции, преподаватель при обучении студентов специальности «Физическая культура» обращается к образу педагога по физической культуре, представленному в государственном образовательном стандарте, не как к абстрактной и необъяснимой норме, но вполне осознавая, какие психологические препоны предстоит преодолеть в принятии этой нормы студентами, каковы подводные камни этого процесса.

Согласно концепции Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, «профессиональное становление – это не только совершенствование (позитивное изменение), но и разрушение, возникновение негативных тенденций и развитие профессионально нежелательных новообразований» [66, с. 8], которые рассматриваются, с одной стороны, как психологические преграды, препятствия, барьеры, а с другой – как необходимое условие, фактор профессионального развития человека.



Анализ данных проведенного психолингвистического эксперимента показал, что типичный образ преподавателя физического воспитания в вузе, оцененный как отрицательный, связан с такими ассоциациями, как автомат (2), авторитарность, бег 20 кругов, безвкусный, безразличная, вечно отмечает, вред, горластая, далекий, делающий свое дело как робот, дисциплина, дотошливый, жесткий (2), журнал (3), замученный, заставляет отрабатывать (2), зачет (3), зачетка (2), злая, злой (3), иногда жестокий, командует, контролирующий, кричит, нагрузка, не вникающий, недоступный, непоколебимый, непонятный, непререкаемый, неприспособленность, никому не интересные веселые старты вместо спортивных игр, норматив, нормативы (8), отработка (6), отработка за пропуски, отработки, очень требователен к прогулам, пересдача, принуждение, равнодушный, ругается, скука (2), строгая, строгий (5), строгость (3), требовательный (8), угрюмый, фанатизм, холод, холодный (2).

Опыт показывает, что большинство отрицательных характеристик образа педагога по физической культуре — это не просто игнорирование нормативного образа или результат незнания того, каким должен быть этот нормативный образ. Их появление — индикатор состояния современного общества, свидетельство актуальности проблем, императивно воздействующих на бессознательно-индивидуальное и коллективное общественное сознание. При определенных условиях отрицательный образ педагога по физической культуре порождается либо закрепляется стереотипами, актуализация которых сводит на нет даже известные человеку положительные образы педагогов. Так, можно предположить, что образ инструктора по шейпингу вызовет у современных студентов более положительные ассоциации, чем образ учителя физической культуры.

Возможно, большинство характеристик «нестандартного», «ошибочного» образа педагога по физической культуре закрепляются как «протестный» вариант, а попытка исправить, корректировать этот образ в ходе педагогического процесса часто воспринимается как насилие над личностью.

Существуют характеристики отрицательного образа педагога по физической культуре, психологически мотивированные социальным отторжением «нормативного» (положительного) образа, а кроме того и авторитетностью отвергающей «инстанции». В этом случае происходит своего

рода социальное неприятие, возникающее после попыток навязать школьникам и студентам слишком положительный, мало соответствующий действительности образ педагога по физической культуре, как стремление человека не утратить ценности личностного мнения.

Особенности социальной психологии, в частности специфика воздействия, — важнейший фактор устойчивости отрицательного образа педагога по физической культуре в наше время, когда развитие СМИ и информационных технологий консолидирует людей. Можно утверждать, что западные телесериалы, американские фильмы сформировали отрицательный образ физкультурника (ср.: И кто-то ведь помог учителю физкультуры не только обрести непререкаемый авторитет в криминальной среде, но и грамотно и напористо вести бизнес, кто-то помог ему безошибочно легализоваться в общественном мнении и стать политиком, кто-то ведь сводил его с Япончиком (из газет). Инструкторы физкультуры становятся завзятыми наркоманами (С. Довлатов)), рекламируемый даже как атрибут «успешного», «крутого», «понтового» образа жизни (вспомним также идеальный образ женщины-физкультурницы советских времен: Мисски 50—60-х — это, как правило, дебелые физкультурницы с мячом (веслом), с нашими миссками намного сложнее (из газет)).

Характеристики отрицательного образа педагога по физической культуре, которые основаны на макросоциальных стереотипах, встречаются более часто, чем те, которые объясняются индивидуально-психологическими причинами восприятия данного образа. Используя опыт лингвистов в определении психологических предпосылок речевых ошибок [98; 99], можно выделить следующие психологические причины этого явления:

1. Многократное декларирование (особенно авторитетным источником), а следовательно, и восприятие отрицательного образа педагога по физической культуре делает его фактором внелогического, аттрактивного («притягивающего») воздействия.

Например, постоянное употребление фраз типа Физкультура — это второстепенный предмет и т.п. при авторитетности говорящего (родителей, преподавателя физической культуры и других специальностей, популярного актера или телеведущего) превращает их в некую индивидуально или корпоративно адаптированную норму. Никто не видит парадокса в

постоянно усиливающимся несоответствии между отрицательным образом педагога по физической культуре и положительным образом, утверждаемым в госстандарте, никого не удивляет образ недалекого учителя физической культуры или преподавателя физического воспитания. Ср.: Напоминание учителя физкультуры из провинции (С. Довлатов).

Факты повторяющегося воспроизведения отрицательного образа педагога по физической культуре становятся социально-психологическими «якорями», употребление данного понятия в положительном контексте уже «режет ухо» и связано по преимуществу с положительным образом тренера как представителя одной из уважаемых, «денежных» профессий. Ср.: Консультация просто у выпускника института физкультуры, естественно, будет стоить дешевле, чем у заслуженного тренера (из газет).

Норма, т.е. стандартные характеристики педагога по физической культуре, превращается в свою противоположность, воспринимается как нечто абстрактное. А реальной нормой становится отрицательный образ равнодушного педагога, который не любит своих воспитанников, т.е. в сущности «антинорма». В результате складываются отрицательные характеристики образа педагога по физической культуре, воспринимающиеся как единственно правильные и уже не осознающиеся как ненормативные.

Аналогична психологическая реакция на все, что противоречит закрепившемуся в повседневном употреблении образу педагога по физической культуре. Даже преподаватели физического воспитания в вузе признаются, что известные им характеристики профессионала в сфере физической культуры и спорта они употребляют в нормированном виде только как примеры на занятии, в остальных случаях они акцентируют отрицательные черты этого образа (так считают все, как говорят все), чтобы не выглядеть белой вороной.

2. Отношение к людям, для которых отрицательный образ педагога по физической культуре является единственно возможным, психологически неотделимо от идей, которые они внедряют в индивидуальное или общественное сознание. Если в качестве источника отрицательного образа педагога по физической культуре позиционируется социально или психологически значимая для человека группа, отрицательный образ становится очень устойчивым (иногда приобретая даже характеристики нормы).

Отрицательный образ имеет в таком случае следующую психологическую мотивировку: он признан многими, в том числе авторитетными людьми, которые стали законодателями моды, ведут «успешный» образ жизни и потому вызывают желание подражать им. Поэтому отрицательный образ педагога по физической культуре становится неким категорическим императивом, подсознательно усваиваемым в качестве атрибута современной жизни.

3. Деформация образа педагога по физической культуре — прямое следствие преобразований в жизни человека и социума, связанное с изменением менталитета: динамика психологии общества и (как следствие) отдельных личностей влечет за собой новое в языковой картине мира, ее речевом воплощении, а следовательно, и в концептуальной картине мира. Такой вариант образа педагога по физической культуре, как менеджер по физической культуре, обозначающий явление, и раньше присущее русскому менталитету (специалист по управлению в сфере физической культуры и спорта), еще 20 лет назад отражался в активном словарном составе, заменяясь описательными структурами: для адаптации данного направления возможной деятельности педагога по физической культуре необходимо было изменение языковой и концептуальной картины мира и одновременно психологии русского языкового мышления и менталитета.

Происходят явления, которые психологически мотивированы продолжающейся социальной стратификацией и естественным стремлением людей во что бы то ни стало выглядеть современными, следовать тем новациям, которые маркируют жизнь человека, живущего в крупном городе.

4. В сознании студентов часто возникает контаминация различных образов педагогов по физической культуре (стандартного; навязанного СМИ; западного; образа, сформированного на основе общения с преподавателем, учителем, тренером и т.д.). Возникает ошибочный образ — проявление психологической интерференции — наложения мыслительных единиц одной на другую.

Контаминация — это результат работы памяти, действующей как воскрешение объекта (мысли, слова, предмета) в сознании человека.

3. Фрейд определял слово как остаток воспоминания о слышанном слове, замечая при этом, что даже тонкая и трудная интеллектуальная ра-

бота, обычно требующая напряженного размышления, может совершаться и бессознательно, не доходя до сознания [132]. Воспоминание, связывающее прошедшее и настоящее, вызывает ассоциативные образы, препятствующие порождению нормативного образа, приводя к контаминации.

Таким образом, интерференция реального и ирреального (ассоциативно припоминаемого и занимающего место реального) образа педагога по физической культуре приводит к формированию отрицательного стереотипа.

## Выводы по третьей главе

В результате рассмотрения методов исследования процесса профессиональной идентификации мы пришли к следующим выводам:

1. На интеграцию в профессиональной сфере влияют мотивы и цели будущих педагогов по физической культуре, профессиональная ситуация и профессиональная самоидентификация личности — адекватность восприятия образа своего *профессионального Я* студентами. В связи с этим необходимо комплексное изучение профессиональной идентификации личности на основе применения различных методик.

2. Одним из достоинств предложенных методик познания образа педагога по физической культуре является то, что они на основе анализа различных образов *профессионального Я* способны аккумулировать имеющиеся профессиональные знания и делать их явными, т.е. репрезентировать в виде конкретных и наглядных образов.

3. Экспериментальная методика диагностики уровня профессиональной идентификации удовлетворяет следующим требованиям: во-первых, придает диагностическому процессу воспитательный, развивающий характер; во-вторых, позволяет более четко, конкретно прогнозировать результаты учебно-воспитательного процесса, объективно оценивать его эффективность.

Ассоциативный эксперимент выявляет реакции, отражающие сложившийся стереотип восприятия педагога по физической культуре и закреплённые языковым сознанием.

4. При рассмотрении психологической идентичности в качестве одного из важнейших аспектов личности сложность исследования заключа-

ется в том, что ни один из методов анализа профессиональной идентификации не является до конца убедительным и не дает исчерпывающей информации. Перспективным в этой связи представляется исследование профессиональной картины мира и концептосфер, присутствующих в сознании студентов (например, концептосферы педагог по физической культуре).

5. Исследование частотности употребления языковых единиц, связанных с различными аспектами психической деятельности, может принести определенные результаты, но, в связи с тем что личность динамична и меняется со временем, данные, достоверные на момент исследования, могут не соответствовать действительности в будущем.

Как справедливо отмечает М. Л. Макаров, «когнитивные модели нельзя воспринимать как нечто заданное, фиксированное. Они постоянно воспроизводятся в процессе речевого взаимодействия» [92, с. 124]. Профессиональная идентификация осуществляется личностью методом проб и ошибок с помощью обратной связи: студент берет на вооружение профессиональные действия, помогающие достигнуть цели, и корректирует поступки, ошибочность которых доказывается самой практикой.

Для изучения профессиональной идентификации личности в качестве материала исследования можно использовать языковые данные (данные анкет, ассоциативного эксперимента и т.д.), поскольку язык, существуя как знаковая система, фиксирует исключительно те фрагменты информации о мире, которые уже прошли стадию обработки в процессах концептуализации и предварительной и общей категоризации.

## Заключение

В монографии определена дидактическая ценность процесса профессиональной идентификации для профессионального обучения студентов, сформулированы основные задачи, методы и способы использования процесса профессиональной идентификации в современном образовательном пространстве для формирования профессионального сознания студентов.

Нами рассмотрены основные понятия когнитивных наук, приводится краткая история их разработки, описываются современное состояние и тенденции развития научных исследований в данной области, отмечается связь когнитологии с психолингвистическими исследованиями категоризации действительности.

Основное внимание уделено осмыслению понятийного аппарата и ключевых проблем когнитивных наук, изучение которых будет способствовать уточнению представлений о концептуализации образа педагога по физической культуре и категоризации конкретных репрезентаций его концептосфер как когнитивных механизмах процесса профессиональной идентификации.

Профессиональная идентификация, на наш взгляд, может рассматриваться как необходимая составляющая социально-профессиональной интеграции личности, поскольку процесс профессиональной идентификации обладает рядом сущностных признаков интегративного процесса, выделенных нами на основе разработок Ю.С. Тюнникова [124, с. 14].

По мнению Н.К. Чапаева, педагогическая интеграция затрагивает область всех отношений человека, имеющих касательство к его развитию, становлению и формированию. Отсюда педагогическая интеграция *в самом широком значении слова* — это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности.

Если рассматривать ментальную деятельность студента, направленную на формирование концептосферы педагога по физической культуре, как мыслительный процесс, то можно условно выделить несколько этапов,

которые необходимо пройти, чтобы состоялся акт профессиональной идентификации.

В первую очередь студент с уровнем развития профессионального самосознания, позволяющим осуществлять адекватную профессиональную идентификацию, овладевает *положительной установкой* на профессиональную деятельность как ценность и на сам факт профессиональной деятельности.

Вторым шагом, доступным такому студенту, становится акт *непосредственного восприятия ситуации профессиональной деятельности* носителей определенного профессионального статуса (учителя, преподавателя, тренера, менеджера).

На этом этапе профессиональной идентификации в сознании студента зарождаются зрительные, слуховые, возможно, цветовые образы. Эмоционально-волевые переживания (содействие и сопереживание кому-либо, эмоциональные личные переживания чего-либо, эмоционально-активное отношение к кому-либо, чему-либо и др.) сопровождаются потоком мыслей по поводу воспринимаемого. Зарождаются первоначальные обобщения, складываются типичные черты педагога по физической культуре.

Далее возможен *этап отчуждения* от первоначальных впечатлений, *этап аналитической работы* над воспринятым уже на уровне целостности образом педагога по физической культуре. Для продолжения профессиональной идентификации на этом этапе нужны особые знания и умения, которые базируются в первую очередь на основах теории и практики физического воспитания.

Последние этапы мыслительного процесса профессиональной идентификации можно обозначить как уникальный *внутренний диалог* и, в результате этого, *личностное обновление*.

Способность студента к такой многоэтапной деятельности в процессе профессиональной идентификации — ожидаемый и востребованный результат профессионально-образовательного процесса в вузе. Соответственно и сам педагогический образовательно-воспитательный процесс должен выстраиваться на основе создания условий для подобной деятельно-



сти, например, включать формирование положительной установки на сознательный процесс профессиональной идентификации.

Признаки профессиональной идентификации как интегративного процесса:

- Процесс профессиональной идентификации, как и любой интегративный процесс, строится на анализе взаимодействий разнородных элементов: видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре, соотносящихся в сознании студентов с различными деятельностями Я.

- Профессиональная идентификация связана с качественными и количественными преобразованием взаимодействующих элементов.

- Профессиональная идентификация имеет свою логико-содержательную основу, т.е. технологию, касающуюся того, что должно воспроизводиться в образовательно-воспитательном процессе, и свою структуру.

- Профессиональная идентификация обладает свойством делимости. В ней можно выделить относительно обособленные и вместе с тем соподчиненные этапы.

- Профессиональная идентификация характеризуется педагогической целенаправленностью – реализует определенную стратегию образовательно-воспитательного процесса.

На наш взгляд, теория когнитивных наук может стать методологией для изучения профессиональной идентификации студентов.

Условием успешности профессиональной идентификации является владение методиками диагностики уровня профессиональной идентификации, ассоциативного эксперимента, прототипического анализа, концептуального анализа.

Уточнение принципиальных установок процесса профессиональной идентификации в когнитивном аспекте определяет не только *исходные теоретические позиции* когнитивного подхода к исследованию данных явлений, но и *ключевые понятия*, а также позволяет очертить круг наиболее релевантных для этой сферы проблем.

Применение комплексно-ориентированного подхода к исследованию профессиональной идентификации позволяет предположить, что ко-

нечными следствиями этого процесса являются социализация, персонализация и индивидуализация.

Возникает вопрос: что может дать когнитивная парадигма научного знания исследованию профессиональной идентификации личности? С опорой на исследования Е.С. Кубряковой [79] можно сформулировать следующие возможные варианты ответа:

1. С возникновением когнитивных наук языковые данные стали рассматриваться как неотъемлемый и органический компонент при анализе восприятия, памяти, внимания, мышления, т.е. составляющих психологического *пространства взаимодействия личности и профессии* (термин Э. Ф. Зеера). В ходе когнитивных исследований возникли новые представления о языке и языковых данных как о *средстве доступа* к работе человеческого сознания, а значит, в значительной степени и к пониманию природы и сущности человека, в частности процесса его профессиональной идентификации.

2. В когнитивных науках, ставящих проблемы соотнесения языковых структур со структурами человеческого опыта, структурами знания о мире, были *сформированы разные подходы к решению проблем соотнесения языка и когниции и предложены новые методики и новые процедуры анализа* (например, методика концептуального анализа, методика моделирования концептосферы и др.), пригодные не только для решения перечисленных проблем, но и для изучения профессиональной идентификации личности.

3. Когнитивная парадигма научного знания ставит следующие цели, которые являются важными и для анализа профессиональной идентификации:

- установить, как репрезентирован мир в сознании человека и какие *структуры знания* можно выделить в представлении профессионального опыта;
- выяснить, как протекают у человека процессы упорядочивания поступающей к нему по разным каналам информации;
- определить, через какие акты концептуализации и категоризации мира происходит подобное упорядочивание и что отличает указанные акты.

4. В своем взаимодействии с чувственно воспринимаемым миром человек не просто отражает окружающую его среду, а членит ее соответственно своей собственной интерпретации, релевантности для осуществления им видов профессиональной деятельности, протекающих на разных уровнях осмысления действительности.

Являясь знаковой системой, язык выступает в виде средства доступа к работе сознания, свидетельствуя о накоплении и фиксации информации, добытой человеком и отработанной всеми органами его чувств, а также информации, порожденной манипулированием уже вербализованными в концептуальной системе человеческого сознания и осознаваемыми, новыми, уже не полностью детерминированными реальной действительностью, концептами. Язык помогает выйти человеку за границы его актуального опыта (Р. И. Павиленис), почерпнутого как в ходе когниции (получения информации обыденным сознанием), так и в ходе научного познания и постижения мира.

5. При изучении репрезентации в сознании (ментальных мирах) человека образа педагога по физической культуре как концептосферы целью анализа становится выявление и описание *структур знания, мнений и оценок*, стоящих за каждой языковой единицей. При этом при акценте на *когнитивную* составляющую этих явлений речь идет о их *содержании и значении*. Можно предположить, что исследование профессиональной идентификации обязательно потребует ее исследования «на перекрестке» когниции и коммуникации, т.к. разделение указанных сторон достаточно условно.

6. Эффективному применению когнитивной теории для анализа профессиональной идентификации могут помешать следующие препятствия:

- неразличение языковых концептов (т.е. вербализованных в разных языковых формах и извлеченных из этих форм) и концептов, приписываемых сознанию студентов;
- отсутствие ясного противопоставления концептов как самостоятельных (отдельных) оперативных единиц сознания и концептуальных структур, «ищущих» в языке своего адекватного обозначения.

Таким образом, специфика интеграции как социального мотива профессиональной идентификации оказывает существенное влияние на ее характер. На наш взгляд, использование новых теоретических положений, категориального аппарата когнитологии будет способствовать развитию теории профессиональной идентификации личности.

## Список литературы

### *Словари*

1. *Большой толковый словарь русского языка* [Текст] / гл. ред. С.А.Кузнецов. — СПб.: Норинг, 2000. — 1536 с.
2. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: в 4 т. / В. Даль. — СПб.: ТОО «Диамант», 1996. — Т. 3. — 560 с.
3. *Ефремова Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка [Текст]: в 3 т. / Т. Ф. Ефремова. — М.: АСТ: Астрель, 2006. — Т. 1. — 1165 с.
4. *Крысин Л. П.* Толковый словарь иноязычных слов [Текст] / Л.П. Крысин. — 2-е изд., доп. — М.: Рус. яз., 2000. — 856 с.
5. *Кубрякова Е. С.* Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Е. С. Кубрякова и др.; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. — 245 с.
6. *Летягова Т. В.* Тысяча состояний души [Текст]: крат. психол.-филол. слов. / Т.В. Летягова, Н.Н. Романова, А.В.Филиппов. — М.: Флинта: Наука, 2005. — 424 с.
7. *Лингвистический энциклопедический словарь* [Текст] / под ред. В. Н. Ярцева. — М.: Сов. энцикл., 1990. — 685 с.
8. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка* [Текст] / под общ. руководством акад. Ю. Д. Апресяна. — М.; Вена: Яз. славян. культуры: Вен. славистич. альм., 2004. — 1488 с.
9. *Новый социально-философский словарь* [Текст]. —Екатеринбург: Урал. литератор, 1993. — 60 с.
10. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И.Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М.: Азъ, 1994. — 928 с.
11. *Русский ассоциативный словарь* [Текст]: в 2 т. — Т 1. От стимула к реакции / Ю. Н. Караулов и др. — М.: Астрель: АСТ, 2002. — 784 с.
12. *Словарь русского языка* [Текст] / под ред. А. П. Евгеньевой: в 4 т. — Т. 3. — 2-е изд. — М.: Рус. яз., 1981–1984. — 750 с.
13. *Толковый словарь русского языка* [Текст] / под ред. Д.В.Дмитриева. — М.: Астрель: АСТ, 2003. — 1582 с.
14. *Философский словарь* [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. —

7-е изд., перераб. и доп. — М.: Республика, 2001. — 720 с.

15. *Философский энциклопедический словарь* [Текст] / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. — М.: Сов. энцикл., 1983. — 839 с.

### *Научные труды*

16. *Андерсон Дж.* Когнитивная психология [Текст] / Дж. Андерсон. — 5-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 496 с.

17. *Арутюнова Н. Д.* Понятие пресуппозиции в лингвистике [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Изв. АН. Сер. лит. и яз. — 1973. — Т. 32, вып. 1. — С. 84 — 89.

18. *Аскольдов С. А.* Концепт и слово [Текст] / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антол. / под ред. В. П. Нерознака. — М.: Акад., 1997. — С. 267–279.

19. *Бабенко Л. Г.* Денотативное пространство русского глагола [Текст]: аспекты и перспективы изучения / Л. Г. Бабенко // Денотативное пространство русского глагола: материалы 9-х Кузнецов. чтений: тез. докл., Екатеринбург, 5 — 7 февр. 1998 г. / под ред. проф. Л. Г. Бабенко. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1998. — С. 3–11.

20. *Бабенко Л. Г.* Концепт и концептосфера в аспекте моделирования [Текст] / Л. Г. Бабенко // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сб. материалов, Тамбов, 26 — 28 сент. 2006 г. / отв. ред. Н.Н. Болдырев; Федер. агентство по образованию, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г.Р.Державина, 2006. — С. 39 — 41.

21. *Бабенко Л. Г.* От редактора [Текст]. Изучение лексики в пространственном измерении (вместо введения) / Л.Г.Бабенко // Русская глагольная лексика: денотативное пространство: моногр. / под общ. ред. Л.Г.Бабенко. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. — С. 7–21.

22. *Бабушкин В. П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка [Текст] / В. П. Бабушкин. — Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. — 104 с.

23. *Байлук В. В.* Самопознание [Текст]: Я — профессиональное // Человекознание: в 4 кн. — Кн. 4: Базовые методологические принципы

творческой самореализации педагога и студента: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. В. Байлук; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – С. 210–219.

24. Баранов А. Н. Постулаты когнитивной семантики [Текст] / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский // Изв. АН. Сер. лит. и яз. – 1997. – Т. 56. № 1. – С. 11–21.

25. Бедерханова В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога [Текст] / В. П. Бедерханова: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Краснодар, 2002. — 40 с.

26. Белошицкий А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза [Текст] / А.В.Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. — 2006. — № 5. — С. 60–66.

27. Берестнев Г. И. Самосознание личности в аспекте языка [Текст]/ Г. И. Берестнев // Вопр. языкознания. – 2001. – № 1. – С.60–84.

28. Берестнев Г. И. Самосознание личности в зеркале языка [Текст]/ Г. И. Берестнев: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000. – 50 с.

29. Богуславская О. Ю. Похожий, сходный, схожий, подобный [Текст] / О. Ю. Богуславская // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под общ. руководством акад. Ю.Д.Апресяна. — М.; Вена: Яз. славян. культуры: Вен. славистич. альм., 2004. — С. 807–812.

30. Болдырев Н. Н. Инварианты и прототипы в системной и функциональной категоризации английского глагола [Текст] / Н.Н. Болдырев // Проблемы функциональной грамматики: Семантическая инвариантность/вариативность. — СПб.: Наука, 2003. – С. 54–74.

31. Болдырев Н. Н. Категории как форма репрезентации знаний в языке [Текст] / Н.Н. Болдырев // Концептуальное пространство языка. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2005. – С. 21–50.

32. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии [Текст] / Н.Н. Болдырев. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г.Р. Державина, 2000. — 123 с.

33. Болдырев Н. Н. Прототипический подход [Текст]: проблемы метода / Н. Н. Болдырев // Международный конгресс по когнитивной лин-

гвистике: сб. материалов, Тамбов, 26–28 сент. 2006 г. / отв. ред. Н.Н. Болдырев; Федер. агентство по образованию, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та им. Г. Р. Державина, 2006. — С. 34–39.

34. *Бондарко А. В.* Теория значения в системе функциональной грамматики [Текст]: На материале русского языка / А. В. Бондарко. — М.: Яз. славян. культуры, 2002. — 736 с.

35. *Вартофский М.* Модели [Текст]. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофский: пер. с англ. / общ. ред. и послесл. И.Б.Новика и В.Н. Садовского. — М.: Прогресс, 1988. — 507 с.

36. *Вежбицкая А.* Язык [Текст]. Культура. Познание / А. Вежбицкая: пер. с англ.; отв. ред. М. А. Кронгауз; вступ. ст. Е.В. Падучевой. — М.: Рус. слов., 1996. — 416 с.

37. *Величковский Б. М.* Современная когнитивная психология [Текст] / Б. М. Величковский. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. — 336с.

38. *Виноград Т.* О понимании компьютеров и познании [Текст] / Т. Виноград, Ф. Флорес // Язык и интеллект. — М.: Прогресс, 1996.

39. *Вишневский С. Ю.* Призвание как социокультурная проблема [Текст]: историко-социологический анализ / С. Ю. Вишневский: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. — Екатеринбург, 2006. — 38 с.

40. *Всеволодова М. В.* Категоризация пространства и времени как отражение национальной языковой картины мира [Текст] / М.В. Всеволодова // Вопросы функциональной грамматики: сб. науч. тр. — Вып. 3 / под ред. М. И. Конюшкевич. — Гродно: Изд-во Гроднен. гос. ун-та, 2000. — С. 3–14.

41. *Гейвин Х.* Когнитивная психология [Текст] / Хелен Гейвин. — СПб.: Питер, 2003. — 272 с.

42. *Гиренко Л. А.* Фреймовая концепция как модель организации знаний в лексике языка [Текст] / Л. А. Гиренко // Когнитивная семантика: материалы 2-й Междунар. шк.-семинара по когнитив. лингвистике, Тамбов, 11–14 сент. 2000 г: в 2 ч. — Ч. 2. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2000. — С. 55–56.



43. *Гончаров С. З.* Социальная компетентность личности [Текст]: сущность, структура, критерии и значение / С. З. Гончаров // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. — 2004. — № 2 (26). — С. 3–18.

44. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования* [Текст]. Специальность 033100 «Физическая культура». Квалификация «педагог по физической культуре». — М., 2000. — 22 с.

45. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования* [Текст]. Специальность 033100 «Физическая культура». Квалификация «педагог по физической культуре». — М., 2005. — 23 с.

46. *Гридина Т. А.* Проективная активность личности в речевой деятельности [Текст] / Т. А. Гридина, А.Э. Пятинин // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2003. — Вып. 1. — С.5–14.

47. *Гудков Д. Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации [Текст] / Д. Б. Гудков. — М.: Гнозис, 2003. — 288 с.

48. *Дейк Т. А. ван.* Язык, познание, коммуникация [Текст] / Т.А. ван Дейк: пер. с англ. / сост. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. — М.: Прогресс, 1989. — 312 с.

49. *Дейк Т. А. ван.* Стратегия и понимание связного текста [Текст] / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 23. — Когнитивные аспекты языка: пер. с англ. / сост., ред., вступ. ст. В. В. Петрова и В. И. Герасимова. — М.: Прогресс, 1988. — С. 153–211.

50. *Демьянков В. З.* Когнитивизм, когниция, язык и лингвистическая теория [Текст] / В. З. Демьянков // Язык и структуры представления знаний: сб. науч.-аналит. обзоров. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1992. — С. 39–77.

51. *Дени М.* Образ и когнитивная деятельность [Текст] / М. Дени // Когнитивные исследования в языкознании и зарубежной психологии: хрестоматия / сост. В.А. Пищальникова, Е.В.Лукашевич, А.Г. Сонин. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001. — С. 150–162.

52. *Джонсон-Лэард П.Н.* Ментальные модели [Текст] / П.Н. Джонсон-Лэард // Когнитивные исследования в языкознании и зарубежной психологии: хрестоматия / сост. В. А. Пищальникова, Е. В. Лукашевич, А.Г. Со-нин. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001. — С.134–149.

53. *Дидковская Я. В.* Профессиональное самоопределение студенчества [Текст]: современные проблемы / Я. В. Дидковская: автореф. ... дис. канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2000. — 20 с.

54. *Дмитровская М. А.* Знание и мнение [Текст]: образ мира, образ человека / М. А. Дмитровская // Логический анализ языка. Знание и мнение: сб. науч. тр. / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. — М.: Наука, 1988. — С. 6–18.

55. *Днепров С. А.* О роли педагогического сознания в новациях и инновациях в образовании [Текст] / С. А. Днепров // Инновационные процессы в сфере высшего профессионального образования: докл. Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 20 марта 2007 г. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2007. — С. 7–14.

56. *Дэниэл С. Д.* Роль языка в мышлении [Текст] / С. Дэниэл // Когнитивные исследования в языкознании и зарубежной психологии: хрестоматия / сост. В. А. Пищальникова, Е. В. Лукашевич, А. Г. Сонин. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001. — С. 190–200.

57. *Ерасов Б. С.* Социальная культурология [Текст] / Б. С. Ерасов: пособие для вузов. — М.: Аспект Пресс, 1998. — 592 с.

58. *Жаботинская С. А.* Концептуальный анализ: типы фреймов [Текст] / С. А. Жаботинская // Когнитивная семантика: материалы 2-й Междунар. шк.-семинара по когнитив. лингвистике, Тамбов, 11–14 сент. 2000г.: в 2 ч. — Ч. 2. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2000. — С. 10–13.

59. *Залевская А. А.* Значение слова и возможности его описания [Текст] / А. А. Залевская // Языковое сознание: формирование и функционирование: сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1998. — С.35–54.

60. *Залевская А. А.* Индивидуальное знание [Текст]. Специфика и принципы функционирования / А. А. Залевская. — Тверь: Изд-во Тверск. гос. ун-та, 1992. — 136 с.

61. Залевская А. А. Психолингвистический подход к проблеме концепта [Текст] / А. А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И. А. Стернина. — Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. — С. 36 – 44.

62. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека [Текст]. Психолингвистическое исследование / А. А. Залевская. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1990. – 206 с.

63. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 170 с.

64. Зеер Э. Ф. Психология профессий [Текст] / Э. Ф. Зеер: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 280 с.

65. Зеер Э. Ф. Концепция развивающего профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Инновационные процессы в сфере высшего профессионального образования: докл. Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 20 марта 2007 г. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2007. — С. 26–37.

66. Зеер Э. Ф. Профориентология личности [Текст]: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 186 с.

67. Зеер Э. Ф. Социально-профессиональное воспитание в вузе [Текст]: практико-ориентир. моногр. / Э. Ф. Зеер, И. И. Хасанова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 158 с.

68. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Б. Кудзилов. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.

69. К проблеме диагностики читательского восприятия [Текст]: метод. рекомендации / отв. ред. Т. А. Саламатова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2001. — 20 с.

70. Караулов Ю.Н. Послесловие [Текст]. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности / Ю. Н. Караулов // Русский ассоциативный словарь:

в 2 т. – Т 1. От стимула к реакции / Ю.Н. Караулов и др. — М.: Астрель: АСТ, 2002. — С. 750–782.

71. *Касевич В. Б.* Когнитивные процессы и структура языка [Текст] / В. Б. Касевич // Язык и когнитивная деятельность. — М., 1989. — С. 8–18.

72. *Касевич В. Б.* Язык и знание [Текст] / В. Б. Касевич // Язык и структура знания. — М.: Наука, 1990. — С.8–25.

73. *Кобозева И. М.* Лингвистическая семантика [Текст] / И.М.Кобозева. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2000.

74. *Когнитивные исследования в языкознании и зарубежной психологии* [Текст]: хрестоматия / сост. В. А. Пищальникова, Е.В.Лукашевич, А. Г. Сонин. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001. — 200 с.

75. *Колшанский Г. В.* Контекстная семантика [Текст] / Г.В.Колшанский. — М.: Наука, 1980. — 149 с.

76. *Кон И. С.* В поисках себя [Текст]: Личность и ее самопознание / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 335 с.

77. *Красиков В.И.* Человек на пути встречи с самим собой [Текст] (Проблема метафизической самоидентификации человека) / В. И. Красиков. — Кемерово: Кузбассвуиздат, 1994. — 173 с.

78. *Кубрякова Е. С.* Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика — психология — когнитивная наука [Текст] / Е.С. Кубрякова// Вопр. языкознания. — 1994. — № 4. — С. 3–15.

79. *Кубрякова Е. С.* Что может дать когнитивная лингвистика исследованию сознания и разума человека [Текст] / Е. С. Кубрякова // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сб. материалов, Тамбов, 26–28 сент. 2006 г. / отв. ред. Н. Н. Болдырев; Федер. агентство по образованию, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2006. — С. 26–31.

80. *Кубрякова Е. С.* Язык и знание [Текст]: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. — М.: Яз. славян. культуры, 2004. — 560с.

81. *Кубрякова Е. С.* Язык пространства и пространство языка [Текст]: (к постановке проблемы) / Е. С. Кубрякова // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. — 1997. — № 3. — С. 5–25.

82. *Кубрякова Е. С.* Языковое сознание и картина мира [Текст] / Е.С. Кубрякова // Филология и культура: Тез. 2-й Междунар. конф., Тамбов, 12–14 мая 1999 г.: в 3 ч. / отв. ред. Н. Н. Болдырев. — Тамбов, 1999. — Ч. 1. — С. 3–5.

83. *Лакофф Дж.* Женщины, огонь и опасные вещи [Текст]: Что категории языка говорят нам о мышлении / Дж. Лакофф. — М.: Яз. славян. культуры, 2004. — 792 с.

84. *Лакофф Дж.* Когнитивное моделирование [Текст] (Из книги «Женщины, огонь и опасные предметы») / Дж. Лакофф // Язык и интеллект: сб.: пер. с англ. и нем. / сост. и вступ. ст. В. В. Петрова. — М.: Издат. группа «Прогресс», 1996. — С. 143–185.

85. *Лакофф Дж.* Лингвистические гештальты [Текст] / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 10. — Лингвистическая семантика. — М.: Прогресс, 1981. — С. 350–369.

86. *Лакофф Дж.* Мышление в зеркале классификаторов [Текст] / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 23. — Когнитивные аспекты языка. — М.: Прогресс, 1988.

87. *Лакс Б.* Речь и когнитивная деятельность: коннекционистский подход [Текст] / Б. Лакс // Когнитивные исследования в языкознании и зарубежной психологии: хрестоматия / сост. В.А. Пищальникова, Е.В. Лукашевич, А.Г. Сонин. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001. — С. 163–178.

88. *Лебедева Н. Б.* Полиситуативность глагольной семантики [Текст] (на материале русских префиксальных глаголов) / Н.Б. Лебедева. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. — 262 с.

89. *Леонтович О. А.* Русские и американцы [Текст]: парадоксы межкультурного общения: моногр. / О. А. Леонтович. — М.: Гнозис, 2005. — 352 с.

90. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. — 3-е изд. — М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. — 287 с.

91. *Лурия А. Р.* Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия; под ред. Е.Д. Хомской. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 416 с.

92. *Макаров М. Л.* Ролевые установки и понимание в групповом

общении [Текст] / М. Л. Макаров // Психолингвистические проблемы семантики. — Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 1990. — С. 166—121.

93. *Маслова В. А.* Когнитивная лингвистика [Текст]: учеб. пособие / В. А. Маслова. — Минск: ТетраСистемс, 2004. — 256 с.

94. *Матрос Д.Ш.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст]/ Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н.Н. Мельникова // Школ. технологии. — 1999. — № 3. — С. 3—19.

95. *Минский М.* Остроумие и логика коллективного бессознательно-го [Текст] / М. Минский // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 23. — Когнитивные аспекты языка. — М.: Прогресс, 1988. — С. 281—309.

96. *Мудрик А. В.* Социализация человека как проблема [Текст] / А.В.Мудрик // Социал. педагогика. — 2005. — № 4. — С. 47—56.

97. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика [Текст]: учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. — 4-е изд., доп.— М.: Издат. центр «Академия», 2003. — 200 с.

98. *Мурашов А. А.* Психологические причины речевых ошибок [Текст] / А. А. Мурашов // Рус. яз. в shk. — 2006. — № 6. — С.72—76.

99. *Мурашов А. А.* Психологические причины речевых ошибок [Текст] (продолж.) / А. А. Мурашов // Рус. яз. в shk. — 2007. — № 1. — С. 83—88.

100. *Мустайоки А.* Идентификация [Текст] / А. Мустайоки // Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. — М.: Яз. славян. культуры, 2006. — С.241—243.

101. *Мухина В. С.* Возрастная психология [Текст]: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студентов вузов / В.С. Мухина. — 6-е изд., стереотип. — М.: Издат. центр «Академия», 2000. — 456 с.

102. *Найссер У.* Познание и реальность [Текст]. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. — М.: Прогресс, 1981. — 230 с.

103. *Нишанов В. К.* Когнитивный подход к проблеме понимания [Текст] / В. К. Нишанов // Когнитивные аспекты научной рациональности: сб. науч. тр. — Фрунзе: Изд-во Кузбас. гос. ун-та, 1989. — С.22—33.

104. *Новиков А. И.* Знание в системах общения [Текст] / А. И. Нови-

ков // Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ / отв. ред. Ю.Н. Марчук; АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1989. – С. 58–103.

105. *Новое в зарубежной лингвистике* [Текст]. — Вып. 23. — Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – 313 с.

106. *Павиленис Р. И.* Понимание языковых и неязыковых текстов: интерпретационность, интенциональность, индексальность [Текст] / Р.И. Павиленис // Язык и логическая теория: сб. науч. тр. – М.: Центр. совет филос. (методол.) семинара при Президиуме АН СССР, 1987. – С. 37 – 40.

107. *Перцев А. В.* Философско-исторические основания педагогики толерантности [Текст] / А. В. Перцев // Толерантность и образование: современные проблемы формирования толерантного сознания: коллектив. моногр. / отв. ред. А.В. Перцев. – Вып. 16. – Екатеринбург: Полиграфист, 2006. – С. 13–124.

108. *Петренко В. Ф.* Психосемантика сознания [Текст] / В. Ф. Петренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.

109. *Петров В. В.* От философии языка к философии сознания [Текст] (Новые тенденции и их истоки) / В. В. Петров // Философия. Логика. Язык: пер. с англ. и нем. / сост. и предисл. В. В. Петрова; общ. ред. Д. П. Горского и В. В. Петрова. – М.: Прогресс, 1987. – С.3–17.

110. *Плоткин М.* Социальное воспитание школьников в условиях модернизации российского образования [Текст] / М. Плоткин // Социал. педагогика. —2003. — № 4. — С. 23–29.

111. *Плотникова А. М.* Когнитивные аспекты изучения семантики [Текст] (на материале русских глаголов): учеб. пособие / А.М. Плотникова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2005. – 140 с.

112. *Понкратова Л. Э.* Социально-педагогическое сопровождение студентов в вузе как инновационная технология [Текст]: теоретический аспект проблемы / Л. Э. Понкратова // Инновационные процессы в сфере высшего профессионального образования: докл. Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 20 марта 2007 г. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2007. — С. 68–74.

113. *Попова З. Д.* Очерки по когнитивной лингвистике [Текст] / З. Д. Попова, И. А. Стернин. — 3-е изд. — Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2003. — 120 с.

114. *Почепцов О. Г.* Языковая ментальность: способ представления мира [Текст] / О. Г. Почепцов // *Вопр. языкознания*. — 1990. — № 6. — С.110–122.

115. *Рахилина Е. В.* Когнитивная семантика [Текст]: История. Персоналии. Идеи. Результаты / Е. В. Рахилина // *Семиотика и информатика*. — Вып. 36. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1998. — С. 274–318.

116. *Роль человеческого фактора в языке* [Текст]: Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Поставалова и др. — М.: Наука, 1988. — 216 с.

117. *Сериков В. В.* Личностно-ориентированное образование [Текст] / В. В. Сериков // *Педагогика*. — 1994. — № 5. — С. 20–29.

118. *Скребцова Т. Г.* Американская школа когнитивной лингвистики [Текст] / Т. Г. Скребцова; послесл. Н. Л. Сухачева. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2000. — 204 с.

119. *Солсо Р.* Когнитивная психология [Текст] / Р. Солсо. — СПб.: Питер, 2002. — 591 с.

120. *Сонин А. Г.* Когнитивная психология и проблемы языка [Текст] / А. Г. Сонин // *Когнитивные исследования в языкознании и зарубежной психологии: хрестоматия* / сост. В. А. Пищальникова, Е. В. Лукашевич, А. Г. Сонин. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001. — С.114 – 125.

121. *Степин В. С.* Поиск новых ценностей и стратегия развития России [Текст] / В. С. Степин // *Вестн. Рос. филос. о-ва*. — 2000. — № 1. — С. 9–13.

122. *Тойн А.* Вопросы прагматики текста [Текст] / А.Тойн, Т. А. ван Дейк // *Новое в зарубежной лингвистике*. — Вып. 7. — Лингвистика текста. — М.: Прогресс, 1978. — С. 259–336.

123. *Толерантность и образование* [Текст]: современные проблемы формирования толерантного сознания: коллектив. моногр. / отв. ред. А.В.Перцев. — Вып. 16. — Екатеринбург: Полиграфист, 2006. — 192 с.

124. *Тюнников Ю. С.* Сущностные признаки и паспортные характе-



ристики интегративного процесса [Текст] / Ю. С. Тюнников // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч. тр. – Свердловск: Изд-во Сверд. инж.-пед. ин-та, 1991. – Вып. 2. – С. 13–23.

125. Уланова С. Б. Фрейм как структура репрезентации знаний [Текст] / С. Б. Уланова // Когнитивные аспекты языковой категоризации: сб. науч. тр. / отв. ред. Л. А. Манерко; РГПУ им. С. А. Есенина. – Рязань, 2000. – С. 133–141.

126. Уфимцева А. А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира [Текст] / А. А. Уфимцева // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / под ред. Б. А. Серебrenникова. — М.: Наука, 1988. — С. 108–141.

127. Шендрик И. Г. Проектирование образовательного пространства взрослого человека [Текст] / И. Г. Шендрик // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. — 2004. — № 5 (29). — С. 119–130.

128. Фесенко Т. А. Этноментальный мир человека [Текст]: Опыт концептуального моделирования / Т. А. Фесенко: дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1999. — 40 с.

129. Филимонова С. И. Физическая культура и спорт – пространство, формирующее самореализацию личности [Текст] / С. И. Филимонова. — М.: Изд-во «Теория и практика физ. культуры», 2004. — 316 с.

130. Филлмор Ч. Об организации семантической информации в словаре [Текст] / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 14. — М.: Прогресс, 1983. — С. 23–60.

131. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания [Текст] / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 23. — Когнитивные аспекты языка. — М.: Прогресс, 1988. — С. 52–92.

132. Фрейд З. Психология бессознательного [Текст]: сб. произведений / З. Фрейд; сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. — М.: Просвещение, 1990. — 448 с.

133. Фрумкина Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? [Текст] / Р. М. Фрумкина // Язык и наука конца XX в. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. — С. 74–117.

134. *Чапаев Н. К.* Педагогическая интеграция [Текст]: методология, теория, технология / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – 297 с.

135. *Чарняк Ю.* Умозаключения и знания [Текст] / Ю.Чарняк // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 23. — Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 272–318.

136. *Черепанова Е. С.* Почему стоит говорить о толерантности [Текст] / Е. С. Черепанова // Толерантность и образование: современные проблемы формирования толерантного сознания: коллектив. моногр. / отв. ред. А. В. Перцев. – Вып. 16. – Екатеринбург: Полиграфист, 2006. – С. 125–158.

137. *Чернейко Л. О.* Лингвофилософский анализ абстрактного имени [Текст] / Л. О. Чернейко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 320 с.

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВА- НИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ.....	7
1.1. Пространственная организация профессионально- образовательного процесса.....	7
1.2. Содержание понятий «идентификация» и «самоидентифи- кация».....	14
1.3. Общая характеристика процесса профессиональной идентификации.....	18
1.4. Парадоксы профессиональной идентификации.....	22
1.5. Соотношение процесса профессиональной идентификации со смежными понятиями.....	27
1.5.1. Профессиональная идентификация и основные психолого-педагогические понятия.....	28
1.5.2. Отграничение мыслительного процесса профес- сиональной идентификации от близкородственных понятий.....	37
1.6. Воспитание <i>профессионального Я</i> в ходе профессиональной идентификации.....	46
1.7. Соотношение универсального и единичного в процессе профессиональной идентификации.....	50
1.8. Профессиональная идентификация и толерантность.....	53
Выводы по первой главе.....	61
Глава 2. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ КОГНИТИВНОГО ПОД- ХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ.....	64
2.1. Содержание термина «когниция». Возникновение и развитие когнитивной науки.....	65
2.2. Концептуализация в процессе профессиональной идентификации.....	68
2.2.1. Когнитивные процессы концептуализации и категоризации действительности.....	68

2.2.2. Формирование, типы и средства вербализации концептов.....	70
2.2.3. Пропозициональная форма представления знаний.....	77
2.3. Категоризация в процессе профессиональной иденти- фикации.....	81
2.3.1. Основные подходы к категоризации действитель- ности.....	81
2.3.2. Уровневый подход к категоризации понятий.....	84
2.3.3. Структура прототипической категории и виды прототипов.....	86
2.4. Специфические черты профессиональной идентификации как когнитивного процесса.....	93
Выводы по второй главе.....	98
Глава 3. ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕС- СИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	102
3.1. Прототипический подход к исследованию профессиональ- ной идентификации.....	103
3.2. Изучение профессиональной идентификации на основе методики концептуального анализа.....	108
3.2.1. Понятие «концептосфера».....	108
3.2.2. Концептосфера «педагог по физической культуре» в аспекте моделирования.....	109
3.3. Экспериментальная методика диагностики уровня профессиональной идентификации.....	113
3.3.1. Общая характеристика методики.....	113
3.3.2. Уровни профессиональной идентификации.....	115
3.3.3. Технология применения методики.....	126
3.4. Методика ассоциативного эксперимента.....	128
3.4.1. Описание методики ассоциативного эксперимента.....	128
3.4.2. Образ педагога в восприятии студентов.....	130
Выводы по третьей главе.....	137
Заключение.....	139
Список литературы.....	145

Научное издание

Миронова Светлана Петровна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ  
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Монография

Редактор Н. М. Юркова

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

